

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL CENTRADA NA ESCOLA: reflexão e pesquisa-ação para a  
mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento.**

Herika Socorro da Costa Nunes

Orientadora: Doutora Maria João Mogarro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Educação, na  
Especialidade Formação de Professores

2018



**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL CENTRADA NA ESCOLA: reflexão e pesquisa-ação para  
mudanças de concepções e práticas de alfabetização e letramento.**

Herika Socorro da Costa Nunes

Orientadora: Doutora Maria João Mogarro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutora em Educação na  
Especialidade Formação de Professores

**Júri:**

**Presidente:** Doutor Feliciano Henrique Veiga, Professor Catedrático do Instituto  
de Educação da Universidade de Lisboa.

**Vogais:**

. Doutora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, Professora Titular da Faculdade  
de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;

. Doutora Carolina Maria Dias Gonçalves, Professora Adjunta da Escola Superior  
de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;

. Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada do Instituto de Educação  
da Universidade de Lisboa;

. Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada do Instituto de Educação da  
Universidade de Lisboa, orientadora;

. Doutora Maria de Sousa Santos Leite, Professora Associada convidada do Instituto  
de Educação da Universidade de Lisboa.

Instituição financiadora: Universidade do Estado do Pará /UEPA



À minha saudosa e eterna mãe Cerzeny da Costa Nunes (*in memoriam*), por seu amor incondicional que destinou a seus filhos e por ter me ensinado a ser uma mulher mais digna, justa e solidária.



## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado a oportunidade de concluir com saúde e serenidade mais uma empreitada terrena.

Aos professores do Doutorado em Educação da Especialidade Formação de Professores, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa que com suas notórias experiências acadêmicas muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À professora Dra. Maria João Mogarro, orientadora desta tese, a qual faço um agradecimento especial pela disponibilidade, generosidade e estímulo a mim destinados. Por todo o apoio, pelas conversas que realizamos, mesmo a distância e pelos desafios que me foram dados ao longo de todo o doutorado aos quais busquei atender.

Aos meus colegas de turma e de Curso. A ajuda mútua, debates, discussões e principalmente os “casos” brasileiros e portugueses que contávamos propiciaram momentos ímpares que deixarão saudades.

À Mónica Raleiras pela formatação e diagramação desta tese.

À Universidade do Estado do Pará, pelo apoio institucional na concessão de bolsa de estudo e licença integral para realizar meus estudos de doutoramento em “Terras Lusitanas”.

Às professoras e o corpo gestor da escola AMBTF, participantes desta investigação-formação. Nosso convívio me fez crescer pessoal e profissionalmente imbuída pela compreensão de que podemos acreditar que a educação pode transformar para melhor as pessoas e as instituições escolares.

À minha amada irmã Cely Nunes que me sugeriu fazer doutoramento em Lisboa. Vou levar para sempre em meu coração a maravilhosa acolhida que me proporcionou em Portugal nas inúmeras vezes em que precisei atravessar o Atlântico para essa maravilhosa “aventura acadêmica”. A ela meu agradecimento mais do que especial também pelas inúmeras vezes em que dialogamos, discutimos e debruçamos sobre o meu trabalho. Minha trajetória de vida pessoal e profissional a ela devo muito, minha eterna formadora.

À minha companheira de vida e de coração, Ivete Silveira, por estar comigo durante mais um percurso formativo, pelo incentivo, força e compreensão. “Amor que não se mede...!”

A todos os membros da minha família e amigos que torceram por mim, e, em especial, aos meus sobrinhos Débora e Daniel Miranda que conviveram mais proximamente de mim durante esses anos, nos dois lados do Atlântico, me ajudando e auxiliando em vários sentidos, principalmente fazendo “as duras massagens” em minhas costas.



## RESUMO

A presente tese enquadra-se na linha temática da formação de professores e buscou articular em um mesmo processo, investigação e formação contínua. Para tanto, desenvolveu e analisou uma prática de formação contínua de professores alfabetizadores centrada na escola, tendo em vista a mudança de concepções e práticas alfabetizadoras. Além disso, foi desenvolvida também uma pesquisa-ação baseada nas concepções de professor reflexivo e professor pesquisador. O *lócus* da investigação foi uma escola pública estadual de Ensino Fundamental (EF) de pequeno porte, localizada na periferia da cidade de Belém, Estado do Pará, Brasil. Participaram da investigação-formação quatro professoras que atuam do 1º ao 3º anos do EF e a investigadora. Optou-se pelo paradigma crítico orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa como a mais adequada para esta investigação. Para a produção de dados foram utilizadas diferentes técnicas durante a formação e a pesquisa-ação, entre elas: entrevistas (inicial coletiva e final individual), sessões de formação/reflexão, observação participante e análise documental. Os resultados indicam que tanto a formação contínua quanto a pesquisa-ação desenvolvidas durante um ano letivo na Escola constituíram-se na primeira experiência formativa que as professoras participaram, levando-as a uma reflexão de suas práticas alfabetizadoras as quais foram indutoras de mudanças, repercutindo na qualidade do trabalho pedagógico. Conclui-se que não só é possível, mas desejável, que os professores atuem como criadores, planejadores, organizadores e gestores de projetos formativos e de pesquisa que visem a melhoria de suas práticas. Quando o projeto de formação contínua em serviço é gestado, associado ao projeto educativo da escola e parte das necessidades formativas dos professores, tende a ser mais legitimado pelas docentes. Conclui-se, também, que práticas colaborativas entre a escola e a universidade podem constituir-se como agenda promissora entre as instituições envolvidas e como elemento importante para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de professores, principalmente no âmbito paraense, e, por fim, que a formação contínua centrada na escola e a pesquisa desenvolvidas como atividades sistemáticas no interior da escola são ainda um grande desafio devido às precárias condições de trabalho, bem como a crença dos professores de que tais atividades são um trabalho acrescido.

**Palavras-chave:** Formação contínua de professores centrada na escola; Pesquisa-ação; Mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras.



## SUMMARY

This thesis is part of teacher training thematic line and sought to articulate in the same process, research and continuous training. In order to do so, it developed and analyzed a practice of continuous training of literacy teachers centered in the school, considering the change of conceptions and literacy practices. In addition, an action research was developed based on the conceptions of reflexive and researcher teacher. The locus of the investigation was a small public school, located in the outskirts of the city of Belém, State of Pará, Brazil. Four female teachers from the 1st to 3rd year of Primary School and the researcher participated in the research training. We chose the critical paradigm guided by the assumptions of the qualitative approach as the most adequate for this investigation. For data production, different techniques were used during training and action research, among them: interviews (initial collective and individual final), training / reflection sessions, participant observation and documentary analysis. The results indicate that both the continuous formation and the action research developed during a school year were the first formative experience that the teachers have participated, leading them to a reflection of their literacy practices, which were conducive to change in the quality of pedagogical work. It was concluded that it is not only possible, but also desirable, for teachers to act as creators, planners, organizers and managers of training and research projects aimed at improving their practices. When the ongoing in-service training project is developed, associated with the school's educational project and part of the teachers' training needs, it tends to be more legitimized by the teachers. It was also concluded that collaborative practices between the school and the university could constitute a promising agenda between the institutions involved. In addition, they represent an important element for the process of teachers' personal and professional development, especially in the Paraense context. Finally, school-based continuing education and research developed as systematic activities within the school are still a major challenge due to precarious working conditions, as well as teachers' belief that such activities are an added job.

**Keywords:** School-based continuing teacher education; Action research; Changes in conceptions and literacy practices.



## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO_____	1
1.1 Gênese da pesquisa, a problemática e o objeto da investigação	1
1.2 Questões norteadoras e objetivos da investigação	14
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS REFLEXÕES _____	16
2.1 A formação de professores: concepções e práticas	16
2.2 Necessidades de formação: ponto de partida ou de chegada?	36
2.3 A escola como <i>lócus</i> privilegiado de formação contínua de professores: unidade de mudança e inovação educativa	44
3. PROFESSOR: PESQUISADOR, REFLEXIVO E LETRADOR_____	57
3.1 A pesquisa e a formação de professores pesquisadores da educação básica no Brasil	57
3.2 Professores reflexivos, pesquisadores e a pesquisa-ação como elemento formativo e colaborativo	66
3.3 O letramento do professor: uma condição formativa	82
4. A TRILHA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO_____	98
4.1 Abordagem e tipo de pesquisa	98
4.2 Caracterização do <i>lócus</i> da investigação-formação	100
4.3 Caracterização das professoras participantes da investigação-formação	110
4.4 Instrumento de produção de dados	115
4.4.1. Entrevista	115
4.4.2 Formação continuada de professores centrada na escola	117
4.4.2.1 Sessão de planejamento da formação	118
4.4.2.2 Sessões de estudos e reflexões	119
4.4.2.3 Sessões de orientação, tutoria e avaliação	120
	ix

4.4.2.4 Sessões de observação participante	120
4.4.2.5 Análise documental	123
4.5 Organização e análise dos dados	124
<b><u>5. O TORNAR-SE PROFESSORA: NOSSAS HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO</u></b>	<b>127</b>
5.1 As histórias de vida pessoal e formativa das professoras	128
5.2 A minha história de vida escolar e formativa	138
<b><u>6. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO BAIRRO DA TERRA FIRME – AMBTF</u></b>	<b>159</b>
6.1 A Escola Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme como <i>lócus</i> de formação continuada	159
6.2 Planejando, desenvolvendo e avaliando a formação contínua de professores em serviço.	168
6.2.1 O planejamento da formação contínua de professores	168
6.2.2 O trabalho colaborativo	171
6.2.3 Necessidades e expectativas das professoras	174
6.2.4 Eventos formativos	179
6.2.5 Concepções e práticas de alfabetização e letramento	185
6.2.6 A Avaliação da formação contínua de professores: limites e potencialidades	193
<b><u>7. A PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO E TRABALHO</u></b>	<b>204</b>
7.1 Desenvolvendo a pesquisa-ação	204
7.1.1 Diagnose e sistematização dos dados	208
7.1.2 Intervenção e observação	226
7.2 Reflexão e mudança das concepções e práticas.	253
7.2.1 Reflexão sobre as práticas.	253
7.2.2 Reflexão sobre a necessidade de mudança das práticas.	256
7.2.3 (Auto)avaliação da pesquisa-ação sobre ortografia.	258

<u>Conclusão</u>	<u>263</u>
<u>Referências bibliográficas</u>	<u>277</u>





## ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1. Fases da espiral reflexiva da pesquisa-ação .....	78
Quadro 2. Caracterização da pesquisa-ação .....	79
Quadro 3. Caracterização do grupo das professoras.....	113
Quadro 4. Quadro de observação das aulas das professoras .....	228
Figura 1. Fotografia do prédio da escola .....	103
Figura 2. Fotografia do prédio da escola .....	103
Figura 3. Fotografia do prédio da escola .....	104
Figura 4. Fotografia do interior da sala de aula .....	107
Figura 5. Fotografia do interior da sala de aula .....	107
Figura 6. Fotografia do interior da sala de aula .....	108
Figura 7. Fotografia de família: “Passeio na praia da Urca, RJ” .....	144
Figura 8. Fotografia de família: Visita ao Jardim Botânico do RJ.....	145
Figura 9. Registro da família para assistir à peça infantil “O mágico de Oz” no teatro Municipal do RJ. ....	145
Figura 10. Imagem atual da frente da Escola Municipal Affonso Taunay – RJ.....	146
Figura 11. Frente da Escola Estadual Barão do Rio Branco. ....	149
Figura 12. Recordação escolar.....	151
Figura 13. Escola Estadual Vilhena Alves.....	152
Figura 14. Frente do Instituto de Educação do Estado do Pará /IEEP. ....	155
Figura 15. Primeira atividade diagnóstica realizada pela professora Keila (1º ano). Autoditado. ....	218
Figura 16. Segunda atividade diagnóstica realizada pela professora Keila (1º ano). Autoditado. ....	219
Figura 17. Atividade diagnóstica realizada pela professora Denise (1º ano).. ....	220
Figura 18. Atividade diagnóstica realizada pela professora Socorro (3º ano).....	221
Figura 19. Atividade diagnóstica realizada pela professora Keila (1º ano).....	223
Figura 20. Atividade diagnóstica realizada pela professora Denise (1º ano). ....	223
Figura 21. Atividade diagnóstica realizada pela professora Socorro (3º ano).....	224
Figura 22. Total de alunos que cometem erros nas regularidades diretas. ....	225
Figura 23. Atividade avaliativa da professora Keila (1º ano).....	231

Figura 24. Atividade avaliativa da professora Denise (1º ano). .....	237
Figura 25. Atividade avaliativa da professora Dalva (2º ano). .....	242
Figura 26. Atividade avaliativa da professora Socorro (3º ano). .....	248
Figura 27. Continuação da atividade avaliativa da professora Socorro (3º ano). .....	250

## **ÍNDICE DE APÊNDICES – CD-ROM**

Apêndice 1: Termos de consentimento das professoras

Apêndice 2: Roteiro da entrevista inicial coletiva e entrevistas iniciais transcritas

Apêndice 3: Roteiro da entrevista final individual e entrevistas finais transcritas

Apêndice 4: Quadros de observações das aulas das professoras



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AMBTF – Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFOR – Centro de Formação Continuada de Professores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FENPROF - Federação Nacional dos Professores Portugueses

FORUNDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

HP – Hora Pedagógica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IEEP – Instituto de Educação do Estado do Pará

IES – Instituições de Ensino Superior

INAF – Instituto Nacional de Alfabetização Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONG – Organização não governamental

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDDE – Programa de Apoio à Gestão Escolar

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMECs – Secretarias Municipais de Educação

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

USE – Unidade Seduc na Escola

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Gênese da pesquisa, a problemática e o objeto da investigação<sup>1</sup>

Olhar criticamente o passado próximo para melhor clarificar o presente e planejar o futuro é uma via que se tem apresentado com grandes potencialidades heurísticas para o avanço de qualquer ciência. Reflectir sobre a ciência que se faz, questionando-a, é uma forma de exercício da capacidade reflexiva e de auto-regulação dos investigadores que tem feito avançar a ciência ao longo da sua História (Estrela, 2007, p. 13).

Este capítulo introdutório busca apresentar ao leitor a origem da investigação-formação que tem como objeto de tese a formação contínua de professores centrada na escola, nos campos da alfabetização e letramento, articulado a este processo o desenvolvimento de uma pesquisa-ação.

Utilizo os termos investigação-formação para me referir ao trabalho científico desta tese; pesquisa-ação (no mesmo sentido que em Portugal se utiliza o termo investigação-ação) quando me referir à pesquisa realizada pelas professoras participantes desta investigação-formação, bem como formação-pesquisa-ação quando me reportar aos trabalhos desenvolvidos nestes dois campos.

Esta tese constitui-se como investigação-formação porque busca articular em um mesmo processo práticas relacionadas à investigação e à formação contínua de professores de forma indissociáveis, tendo em vista a produção de conhecimento nestes campos. Embora sejam práticas específicas, ou seja, polos singulares, foram trabalhadas de modo a constituírem-se em uma mesma unidade, desfazendo em mim, a crença de que seria algo fácil como inicialmente pensava. Para tanto, a narrativa deste capítulo introdutório estruturar-se-á em evidenciar o problema, a questão de partida e as sub-questões que motivaram o interesse pelo estudo.

Como o leitor poderá perceber, os motivos desencadeadores desta investigação-formação estão intrinsecamente relacionados com a minha história de vida pessoal e profissional, uma vez que ser professora sempre foi o meu ideal de profissão desde a infância, alcançado no início da década de 1980 quando concluí o Curso de Magistério

---

<sup>1</sup> Alerto o leitor que esta tese foi escrita na Língua Portuguesa grafada no Brasil, exceto as citações literais de obras de autores portugueses.

no extinto Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), no âmbito do Ensino Médio (EM)<sup>3</sup>, o que me possibilitou o exercício do magistério como professora da educação pré-escolar e séries iniciais do ensino público estadual do Pará.

O início do trabalho docente apresentou-me uma realidade educativa muito diferente daquela estudada no referido Curso, pois o confronto entre o ideal (o que o Curso ensinava) e o real (o que eu me deparava) do processo de ensino-aprendizagem levava-me a refletir sobre a minha prática como professora e a formação recebida, o que me motivava a querer continuar a aprender mais sobre a docência e questões correlatas a ela.

Concomitante a esta experiência profissional, iniciei o Curso de Licenciatura em Letras na Universidade da Amazônia (UNAMA) na década de 1990, onde pude aprofundar estudos na área da Linguística e saberes pedagógicos, contudo, trabalhados, via de regra, de forma cindida, constituindo-se um limitador para a compreensão da minha prática como professora alfabetizadora que atuava na educação pré-escolar e anos iniciais do EF.

Esclareço que no Brasil as licenciaturas dizem respeito tão somente à Formação de Professores, diferentemente de Portugal. As licenciaturas no Brasil são cursos que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), objetivam formar professores no âmbito da Educação Superior para atuarem na Educação Básica em uma variedade de Cursos para atender níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação Infantil/creche e pré-escola, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola). No Brasil, a Educação Básica contempla a Educação Infantil (0 a 5 anos de idade), o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos) e o Ensino Médio (1º ao 3º anos).

Por conseguinte, algumas lacunas teórico-metodológicas não foram impeditivas de querer alcançar novos rumos para a minha prática, constituindo-se, de fato, como motivadoras para continuar a aprender mais sobre a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Após o término desta segunda formação inicial, iniciei o exercício do magistério de 5ª à 8ª séries do EF, também em escolas públicas estaduais, localizadas sempre em bairros periféricos de Belém do Pará. Dentre muitas questões, uma àquela altura persistia em me

---

<sup>3</sup>Equivalente ao Ensino Secundário em Portugal.



incomodar: observava que grande parte dos meus alunos apresentava certas dificuldades linguísticas, ou seja, tinham dificuldades em desenvolver as competências básicas de ler, escrever, falar e ouvir de forma minimamente proficiente, mesmo sendo estes alunos dos anos finais do EF, o que se pressupunha pela idade cronológica deles e o tempo de escolaridade já vivido, em meu entendimento, um outro patamar de aprendizagem. Estas dificuldades contribuíam para que estes alunos não alcançassem sucesso escolar posteriormente, situação esta que me levava a refletir sobre o ensino, o currículo, o contexto familiar e social em que estes alunos viviam, bem como minha própria formação e prática docente.

Neste sentido, busquei em inúmeros eventos de formação contínua, conhecimentos que pudessem contribuir para que, no exercício da profissão, colmatassem algumas lacunas de minha formação, tendo em vista a melhoria de minha prática pedagógica, muito pautada, naquela época, em uma abordagem de educação bancária, como define Freire (2005) assim como das aprendizagens de meus alunos. A primazia desta abordagem sobre a dimensão humana e política pouco contribuía para tal intento. Ela foi disseminada no Brasil em meados de 1970, e caracteriza-se por valorizar os meios, métodos, procedimentos de ensino e concebe professores e alunos em meros executores e receptores de projetos educacionais elaborados sem vínculos com o contexto social a que se destinam.

Após vinte anos no exercício do magistério do EF, outra trajetória descortinou-se para mim, quando na década de 2000 ingressei como professora no Ensino Superior universitário público estadual atuando em cursos de formação inicial (Licenciatura em Letras e Pedagogia) e contínua (em diferentes cursos de especialização *lato sensu*) de professores. Estas experiências me permitiram vivenciar situações das mais variadas, muitas delas conflituosas acerca de formar professores em situações adversas como: precárias condições de trabalho, currículo inadequado, baixo capital cultural e linguístico dos alunos universitários, desmotivação desses alunos para serem professores, desvalorização social do magistério, entre tantas outras situações.

Estas condições adversas não foram impeditivas para que eu continuasse a buscar novas aprendizagens e novos conhecimentos que fortalecessem meu desenvolvimento profissional como professora formadora. Neste sentido, uma das experiências formativas mais significativas, neste percurso, foram os meus estudos de Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Currículo e

Formação de Professores do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), cuja investigação (Nunes, 2007) foi analisar a inserção do letramento no currículo do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. Esta investigação de cunho documental, oportunizou-me um olhar mais acurado acerca da relação formação inicial de professores e letramento, constatando que em tal Curso esta temática era silenciada à época, mesmo reconhecendo a importância dela para a formação e prática do futuro professor de Língua Portuguesa, revelando-se em uma contradição ao se considerar os objetivos formativos do Curso.

Passados quase trinta anos de experiência profissional no magistério, ainda persiste um grande dilema pessoal e profissional em que reside a origem desta tese e constitui o problema central da investigação-formação. Tenho presenciado como professora formadora (inicial e continuada), ao ministrar a disciplina Estágio Supervisionado do EF localizada no último ano do Curso de Pedagogia<sup>8</sup> da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que nas escolas onde se realiza o referido Estágio, grande parte dos alunos que concluem os anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) terminam esta etapa escolar com níveis mínimos de competência de leitura e escrita, ou seja, demonstram possuir baixos níveis de letramento, que segundo Soares (2003, p. 97) são caracterizados por:

nível 1 – é a pessoa que sai do analfabetismo, para uma pequena aquisição da alfabetização e do letramento;

nível 2 – é atribuído aos sujeitos que têm de quatro a sete anos de escolaridade, e tenham alcançado um domínio mínimo das práticas letradas e participação delas na sociedade e

nível 3 – sujeitos com oito anos ou mais de escolaridade que tenham atingido competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para educação básica.

Observo como professora do Estágio que grande parte desses alunos do EF ainda se encontra no nível 1 de letramento, situação esta que me levava a refletir com os meus alunos (futuros professores) sobre a origem e consequência desta problemática, uma vez que mesmo sendo escolarizados, os alunos do EF ainda não conseguiam atingir níveis de competências letradas mínimas para que pudessem interagir em um mundo cada vez mais grafocêntrico.

---

<sup>8</sup>O pedagogo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura (2001) pode atuar como professor da educação infantil, anos iniciais do EF, educação especial e educação de jovens e adultos e também como técnico e gestor na área educacional ou em ambientes não escolares (pedagogia empresarial, hospitalar, turística, carcerária, entre outras).

Percebo, portanto, que estes alunos ainda estavam muito aquém das competências e habilidades linguísticas necessárias para a idade e ano escolar que frequentavam, estendendo-se, esta situação, em muitos casos, para os alunos, futuros professores, que estudavam em Cursos de Licenciatura, como tenho constatado. Sabemos que a maioria dos alunos da escola pública paraense, por serem oriundos das camadas populares possuem um baixo capital cultural e linguístico e quando ingressam na escola apresentam dificuldades de aprendizagem no que se refere ao processo introdutório de aquisição da escrita. Tal percepção já era presente no momento inicial de minha docência, o que me faz inferir, que de lá para cá, este cenário espantosamente pouco mudou.

Para Bourdieu (1998), a família realiza os primeiros investimentos educativos pelos quais transmitem à criança um determinado *quantum* de capital cultural durante o processo de socialização familiar, que inclui saberes, valores, práticas, crenças, representações, expectativas quanto a uma determinada forma de conceber e se relacionar com o mundo, com a escola, com o trabalho etc. Nesta experiência formativa decorrente do letramento familiar, a criança constrói um cabedal de conhecimento linguístico emergente, muitas vezes não valorizado pela escola ou mesmo negado por ela.

Bourdieu (1998) observa também que o grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, não apenas no mundo do trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo, levando os estudantes mais pobres a encararem a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado na sala de aula, crença que em muitos sentidos, ouvi dos meus alunos, futuros professores.

A escola pública paraense é frequentada predominantemente pela camada popular e possui baixo nível de aproveitamento de estudos, conforme atestam todas as edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o IDEB é um marco aferidor da qualidade da educação básica brasileira. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar (obtidos no censo escolar) e média de desempenho nas avaliações do INEP. O Brasil estabeleceu como meta no Plano de Desenvolvimento que o IDEB em 2022 alcance a média 6.0 que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

Esta escola pública contempla de forma universalizada o EF, sendo a oferta da modalidade da educação infantil<sup>9</sup>, política ainda a ser expandida no Estado do Pará. Modalidade esta que provavelmente serviria de base para as crianças no início do processo de alfabetização e letramento, continuando tal processo, a partir do 1º ano do EF, mais acurado, como reconhecem Kramer e Leite (1996, 1998) e Kramer, Leite, Guimarães e Nunes (1999).

Associado ao diminuto direito a uma educação infantil de qualidade e universal na escola pública paraense, agrava-se o fato de que as crianças das camadas populares convivem em um ambiente familiar e social pouco letrado (precário letramento familiar), cuja família possui baixo nível de escolarização e letramento. Isto é, as pessoas que compõem a família dessas crianças, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizarem operações matemáticas mais elaboradas. O Indicador de Alfabetização Funcional brasileiro<sup>10</sup> (INAF) define como analfabeto funcional o indivíduo maior de 15 anos possuidor de escolaridade inferior a quatro anos letivos. Tal limitação gera graves implicações no processo de escolarização da maior parte dos alunos que apresentam esta caracterização familiar, em diferentes sociedades, inclusive a paraense.

Até um tempo atrás, no Brasil, bastava que o cidadão soubesse assinar o nome ou até mesmo escrever um bilhete simples para que ele pudesse ser considerado alfabetizado. Atualmente, considera-se que ler e escrever de forma mecânica não assegura uma interação plena com os diversos tipos de textos que circulam na sociedade, uma vez que não basta mais apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e saber usá-los adequadamente (práticas de letramento).

---

<sup>9</sup>A LDB nº9394/96, anuncia em seu Art.30 que a Educação Infantil (expressão para designar o trabalho em creches e pré-escolas) será oferecida em: “I – Creches ou entidades equivalentes para crianças de até 03 anos de idade; II – Pré-escolas para crianças de 04 a 06 anos de idade”. A partir da fase da pré-escola (4 a 6 anos), o atendimento das escolas públicas é mais voltado para o educar, pois as crianças começam a aprender a escrever, contar, identificar letras, cores, entre outros aspectos cognitivos.

<sup>10</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, realizado com o apoio do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas mensuradas, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. Retirado de <http://www.ipm.org.br/inaf>.

Aprecio o argumento do escritor Alvin Toffler, futurista americano, ao afirmar que os analfabetos no século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender. Logo, incluir-se numa sociedade de cultura escrita (grafocêntrica, globalizada e complexa), supõe mais do que saber ler e escrever, uma vez que exige dos indivíduos um aprimoramento constante para dar conta das novas necessidades que surgem a cada dia. Uma destas necessidades é o indivíduo dar conta das demandas sociais de leitura e escrita que circulam pela sociedade como nos alerta Marchuschi (2000, p.17):

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, *se tornou* mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (destaques do autor).

Portanto, ao ouvir meus alunos (futuros professores) e professores que já atuam nos anos iniciais do EF, uma constatação emerge: a escola pública paraense está pouco preparada para trabalhar práticas de alfabetização e letramento de forma qualitativa com alunos oriundos da camada popular. E, neste sentido, tende a subestimá-los em termos de conhecimento linguístico que já possuem, porque espera que eles tenham as mesmas aprendizagens e atitudes linguísticas das crianças dos meios sociais mais favorecidos que, em geral, familiarizam-se desde cedo com o mundo da escrita, seja na escola, seja em casa ou na sociedade e que quando começam o processo formal e sistemático de alfabetização, já construíram muitos conhecimentos sobre o que é a escrita e como ela funciona.

O fato de grande parte dos alunos das escolas públicas que estudam nos anos iniciais do EF do Estado do Pará não ser alfabetizada, nem tão pouco letrada, vem contribuindo para que eles tenham nos anos subsequentes do EF, um precário desenvolvimento das atividades que envolvem práticas de leitura e escrita nas mais diferentes áreas do conhecimento, competências estas importantes para interagir em uma sociedade grafocêntrica. Portanto, na atualidade, ser alfabetizado (saber ler e escrever), se revela uma condição fundamental do indivíduo para responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Como professora da disciplina Estágio Supervisionado dirigia-me com frequência às escolas para observar, acompanhar e avaliar o desempenho dos meus alunos na condição de futuros professores. Como estagiários, eles tinham como preceptores os professores das escolas das turmas em que lá desenvolviam seus estágios. Nessa oportunidade, percebia também que estes preceptores realizavam práticas de alfabetização e letramento que pouco surtiam efeito desejado em termos de aprendizagem qualitativa em seus alunos, muitas das quais pouco favorecedoras para este intento. Esta constatação alargou minha compreensão sobre meu objeto de tese no momento em que se tornou indispensável a reflexão sobre a formação inicial de meus alunos e das respectivas preceptoras, bem como da formação contínua que vivenciavam, assim como do currículo, das condições de trabalho, entre outros. Isto me levava a ponderar que os problemas educacionais no estado do Pará não são tão simples, mas sim, de natureza complexa.

Tal desconforto levava-me a refletir com os meus alunos (futuros professores) o porquê desta situação: em que reside a dificuldade desses professores alfabetizadores em materializar um ensino em que o ato de ler e escrever sejam compreendidos como processos cognitivos, interativos e criativos para seus respectivos alunos? Muitas das respostas a esta indagação levavam-nos a questionar a qualidade do ensino público estadual paraense e seus nexos com a formação dos professores, campo de investigação desta tese, uma vez que se volta para a formação contínua em serviço dos professores alfabetizadores da rede pública estadual.

Estes professores alfabetizadores, muitas vezes, como constatado, veiculavam uma concepção e prática de alfabetização diferente da que eu defendo, pois, ao predominarem as atividades de cópia e memorização das famílias silábicas em suas práticas, por exemplo, reduziam, a alfabetização a uma atividade meramente de decifração em que ler é concebido como decorar sílabas e escrever é repeti-las com exaustão. Prática esta inadequada para formar um aluno letrado.

Durante muito tempo, pensava-se no campo educacional brasileiro que ser alfabetizado era apenas conhecer o código linguístico, ou seja, conhecer as letras do alfabeto como dito anteriormente, o que é um equívoco, pois sabemos que embora seja necessário o domínio do alfabeto, só o seu conhecimento não é suficiente para que a pessoa seja uma usuária competente no uso da linguagem escrita.

Esta forma de ensinar por decifração ainda muito presente na escola pública paraense tem origem em vários contextos, interrelacionados ou não, entre eles, o baixo capital pedagógico que o professor alfabetizador é portador, oriundo do seu percurso pessoal e profissional, e, muito provavelmente, da própria formação inicial onde os processos de alfabetização e letramento lá são pouco estudados, conforme pude constatar por ocasião da minha investigação de mestrado já referida. Lélis (1996, p.198), em uma leitura bourdiana, analisa que o capital pedagógico do professor reúne um conjunto de saberes indispensáveis à docência e varia em função de “títulos escolares obtidos, de experiências no plano de vida pessoal e profissional”, frutos de sua inserção no capital cultural e linguístico.

Ao trabalhar como coordenadora e professora de um Curso de Especialização em Letramento e Formação de Professores, ofertada pela UEPA, na segunda metade dos anos 2000, ouvia frequentemente dos professores cursistas queixas quanto à limitação da prática pedagógica deles no que se referia às práticas de alfabetizar e letrar com qualidade seus alunos. Em um exercício de reflexão sobre essa limitação, eles atribuíam à formação inicial e contínua a responsabilidade por tal mazela, argumentando o quanto essas práticas eram tangenciadas nos currículos de seus referidos Cursos, o que repercutia, sobremaneira, de forma indelével, na prática deles, e, por conseguinte, nas aprendizagens dos alunos. Muitos até relatavam, na ocasião, que era a primeira vez que estudavam e compreendiam os pressupostos teóricos e metodológicos dessas práticas.

Talvez estes argumentos possam justificar a dificuldade que as escolas e os professores sentiram para atenderem às exigências da Lei nº11.274/2006, que versa sobre ampliação do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, ampliação essa que já havia sido prevista uma década antes por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº9394/96). Ressalto que essa ampliação não foi uniforme no Brasil, ficando os sistemas estaduais e municipais responsáveis pela sua implementação conforme suas prioridades educativas. No Estado do Pará, por exemplo, a ampliação do EF ocorreu de fato, a partir de 2011 com a definição de políticas educativas para garantir tal atendimento.

A referida Lei (nº11.274/2006) garante o direito às crianças de ingressarem no 1º ano do EF aos 06 anos de idade, antecipando em um ano a entrada no sistema escolar. Esta pequena antecipação de idade tornou-se relevante pedagógica e socialmente para que elas pudessem mais cedo conviver e interagir com práticas de alfabetização e letramento

sistemáticas na escola. Neste sentido, Soares (2004b) afirma que quanto mais tempo de escolarização do indivíduo, mais lhe é garantido o desenvolvimento de seu letramento.

O Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil compreende a faixa etária de 6 a 14 anos de idade, conforme as disposições a seguir:

- I. anos iniciais: de 6 a 10 anos de idade, com duração de 5 anos;
- II. anos finais: de 11 a 14 anos de idade, com duração de 4 anos<sup>14</sup>

A ampliação em um ano do EF no Brasil foi tardia se compararmos com cenários educativos da América Latina e Europa, por exemplo. Assim o governo da época manifestou-se:

A ampliação do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, está prevista na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e é uma das metas da educação fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE). A mudança visa assegurar a todas as crianças tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprendizado e, com isso, uma formação mais ampla. Além de garantir melhores condições de **alfabetização e de letramento** para todas as crianças, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos (que deve começar quando elas completarem seis anos de idade) pode produzir uma mudança radical na estrutura e na cultura escolar de exclusão, seleção e segregação social (MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 15, grifo meu).

A ampliação, portanto, exigiu das instituições escolares uma nova estrutura curricular, entre elas a organização do EF em 4 ciclos: 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos); 2º ciclo (4º e 5º anos); 3º ciclo (6º e 7º anos) e 4º ciclo (8º e 9º anos). O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) nº4/2008 (Brasil, MEC, 2008) define que nos 1º, 2º e 3º anos do EF (1º ciclo), os métodos e práticas de **alfabetização e letramento** deverão ser prioritários e argumenta que:

Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento. É necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a implantação da citada Lei, nas escolas públicas do Estado do Pará, os professores tiveram que trabalhar em turmas do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos), frequentadas

---

<sup>14</sup> Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica<sup>14</sup> no Sistema Estadual de Ensino do Pará (art.º 23, p. 8).



agora por crianças a partir de 6 anos, que exigem dos professores, por suposto, uma formação compatível com as necessidades de aprendizagem dos alunos deste ciclo. Crianças estas que entram na escola pública, em sua grande maioria, sem ter vivenciado uma educação infantil sistemática e deparam-se, pela primeira vez, com uma estrutura curricular rígida em que os conteúdos escolares ensinados pelos professores pouco atendem e respeitam o desenvolvimento cognitivo delas, ou mesmo pela fragilidade teórica e prática que estes docentes ainda apresentam. Por isso, os professores deveriam ser formados/qualificados em termos teórico-metodológicos na área da alfabetização e letramento para ensinar com qualidade essas crianças.

Convém destacar que as reflexões que faço distanciam-se de responsabilizar (formação/prática) os professores pelos baixos índices de aproveitamento em leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais de escolarização, conforme os índices nacionais de pesquisa apontam, o que me levaria equivocadamente a reduzir os problemas e os limites que envolvem este aproveitamento a uma análise meramente pedagógica.

As condições de trabalho (carreira docente, salário, infraestrutura material e pedagógica) dos professores são importantes para que eles desenvolvam um ensino de qualidade e não podem ser desconsideradas quando se busca sucesso escolar. Entretanto, os professores precisam estar qualificados para enfrentar o desafio de alfabetizar e letrar qualitativamente as crianças. Como se sabe a história de vida pessoal, escolar e profissional dos professores tem também uma influência para definir uma dada prática pedagógica.

Para ser professor nos dias atuais, portanto, é preciso uma formação inicial e contínua mais próxima das necessidades formativas dos professores para que estes possam “desempenhar realmente seu papel que é contribuir para a formação de cidadãos participantes, livres, independentes autônomos, conscientes e críticos, na construção de uma sociedade com futuro” (Alves, 2015, p. 15). Isto constitui uma necessidade fundamental em razão das transformações tecnológicas e das dinâmicas sociais que têm mudado a um ritmo acelerado nas últimas décadas. Logo, aos professores é requerida a participação em um processo de formação contínua tendo em vista seu desenvolvimento profissional para melhor auxiliarem os estudantes a aprenderem conhecimentos novos e, cada vez mais voláteis como indica Alves (2015, p. 15):

Verificámos ainda que nas propostas educativas e curriculares de formação de professores se não tiverem em consideração as novas realidades sociais, atendendo ao fenómeno da globalização e às características da pós-modernidade estaremos a formar professores para

uma realidade que já não existe, pois, o tempo passa e simultaneamente vão-se desenvolvendo novas dinâmicas e realidades contextuais, não se podendo restringir o mundo educativo a uma escola, a uma faculdade, a um país ou a um continente, mas a todo o planeta.

Sendo assim, torna-se importante que o professor dos anos iniciais do EF conheça os pressupostos teóricos e metodológicos dos campos da alfabetização e letramento e os inclua didaticamente na sua prática pedagógica, no sentido de minimizar os possíveis problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos que precisam ser alfabetizados e letrados nessa sociedade dita do conhecimento, que exige dos cidadãos um nível de letramento adequado para poder interagir nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita. Como dito anteriormente, esta compreensão encontra legitimidade quando se defende que os falantes, ouvintes, escritores, e leitores estejam em permanente estado de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo competências e habilidades que façam jus a uma sociedade que exige cada vez mais do cidadão um nível de escolaridade e letramento cada vez maior e melhor.

Para Hargreaves (2003) vivemos numa sociedade cuja economia é baseada no conhecimento, ou seja, uma sociedade do conhecimento. E tal economia é estimulada e impelida pela criatividade e pelo engenho. Argumenta o autor, “que as escolas das sociedades do conhecimento têm de criar estas qualidades (criatividade, engenho, inovação, iniciativa, etc.), caso contrário, os membros dessa sociedade e os seus países não se desenvolverão” (p. 13). Concordo em parte com Hargreaves, todavia, reflito que as escolas, além de prepararem os alunos para essa dita sociedade do conhecimento, precisam também prepará-los para que aprendam a refletir e analisar criticamente a sociedade vigente, visando transformar tal sociedade em uma direção cada vez mais justa, solidária e igualitária.

Por ser professora formadora de cursos de formação inicial e contínua de professores vivi diferentes concepções e práticas destas formações, e, quase sempre, ficava a impressão de que os futuros professores e os já professores não tinham suas necessidades formativas atendidas. Essa situação terminava gerando uma insatisfação entre eles, o que me levava a uma reflexão de minha prática acerca dos objetivos, conteúdos e métodos que lá eram trabalhados. Essa insatisfação também tem sido um elemento constante de meu processo de formação como professora universitária pelo qual busco superar as fragilidades de minha prática, cujos desdobramentos me fizeram optar

por desenvolver metodologicamente nesta tese, uma outra forma de atender às necessidades formativas dos professores.

Compreendo a escola como *locus* de produção do conhecimento pedagógico e também *locus* privilegiado da formação contínua de professores, e, é possível defender que as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por professores e alunos se constroem sobre saberes que precisam ser analisados e ressignificados no terreno que é a realidade social situada, conforme indica Alves (2015, pp. 14-15) ao considerar que:

A realidade social situada é aquela em que se identificam os espaços reais onde se situa, como salas de aula, recreios, escolas, agrupamentos; participantes concretos, como alunos e professores (seu número, nível de escolaridade, ano e turma); que apresenta, ou sobre a qual se podem definir problemas, objetivos, atividades, conteúdos disciplinares e não disciplinares, estratégias, métodos, técnicas e instrumentos, e, tempos reais, de realização e de avaliação.

Desta forma, desenvolver uma investigação-formação com professores alfabetizadores, no sentido de não só investigar com mais rigor o terreno, bem como contribuir para o desenvolvimento profissional dos participantes por meio da oferta de formação contínua, foi a melhor opção, tendo em vista os objetivos que orientaram esta tese. Conciliar investigação-formação contínua em uma tese de doutoramento mostrou-se um desafio por não ser tarefa simples, devido a minha pouca experiência na condução deste tipo de investigação, mesmo sendo uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional para mim e para as demais participantes.

Na parceria colaborativa entre a universidade e a escola; entre mim e as professoras e entre elas, a reflexão e a intervenção na realidade se viabilizaram a partir da interação entre pares, os quais assumiram papéis específicos durante o processo de investigação-formação. Esse processo vai ao encontro do pensamento de Schön (1992, p. 113) quando destaca que “na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático dos professores, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores”.

## 1.2 Questões norteadoras e objetivos da investigação

A partir do objeto de tese e da problemática anunciada no item anterior formulo, como questão de partida da tese, o seguinte enunciado:

- Em que dimensão o processo de formação contínua de professores centrada na escola e a pesquisa-ação desenvolvidas por professoras alfabetizadoras constituíram-se como referências teórico-metodológicas para a melhoria de suas práticas?

Em decorrência desta questão de partida a tese busca responder também:

- 1- A formação contínua de professores e a pesquisa-ação desenvolvidas em contexto de trabalho possibilitaram às professoras tornarem-se mais reflexivas e pesquisadoras de suas práticas?
- 2- A formação contínua de professoras e a pesquisa-ação desenvolvidas em contexto de trabalho constituíram-se como indutoras de mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras?
- 3- Quais limites e potencialidades vivenciados pelas professoras e formadora durante o processo da investigação-formação.

Sendo assim, a investigação apresenta os seguintes objetivos:

- 1- Desenvolver e analisar uma prática de formação contínua de professores alfabetizadores centrada na escola, tendo em vista instituir uma cultura docente mais autônoma para a reflexão e melhoria de suas práticas;
- 2- Analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras à luz da pesquisa-ação por elas desenvolvida como forma de mudança de concepções e prática;
- 3- Analisar na ótica das professoras e formadora os limites e potencialidades vivenciados durante a investigação-formação.

No meu entendimento esta investigação-formação reveste-se de uma relevância pessoal, profissional e científica por contribuir para gerar conhecimentos nos campos da formação de professores, alfabetização e letramento na região norte do Brasil e se constitui em importante experiência no sentido de aprofundar e consolidar estes campos.

O trabalho de tese organiza-se em 7 capítulos. O capítulo introdutório desta tese apresenta a problemática da investigação, situando o objeto de investigação como dela decorrente. Nele são formuladas a questão de partida, as subquestões e os objetivos da investigação.

Os capítulos 2 e 3 apresentam uma base teórica relacionada à problemática de investigação englobando questões sobre formação de professores, professor pesquisador, reflexivo e letrado as quais serviram de suporte analítico para o desenvolvimento da tese. Estes capítulos incluem referências de investigação tanto ao nível nacional quanto internacional, cuja produção da literatura abarcou um leque temporal abrangente como forma de localizar a origem de certos debates que lá ocorriam.

A trilha metodológica da investigação-formação encontra-se disposta no capítulo 4. Nele situo as opções teóricas-metodológicas que me prevaleci para efeito desta investigação-formação.

No capítulo 5, a partir de minha história de vida escolar e formativa e das professoras participantes desta investigação-formação, reflito sobre nossos percursos identitários que nos constituíram como professoras, construídas, por mim em um exercício autobiográfico e por elas em formato de narrativas memorialísticas por ocasião das entrevistas.

No capítulo 6 e 7 estão dispostos, a pormenor, os dados empíricos desta tese organizados e analisados a partir de dois grandes eixos respectivamente: a formação contínua de professores centrada na escola, bem como a pesquisa-ação em contexto de trabalho. Neles, inicialmente busco descrever e refletir como uma dada prática de formação contínua de professores alfabetizadores centrada na escola foi desenvolvida como forma de criar uma cultura docente voltada para reflexão e investigação de suas práticas. Posteriormente, descrevo e reflito sobre a pesquisa-ação realizada pelas professoras participantes desta investigação como forma de contribuir para a melhoria e mudança de concepções e práticas pedagógicas.

Por fim, nas considerações finais são apresentadas de maneira sumária as principais conclusões do estudo como forma motivadora para a continuidade dele e de outras investigações.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS REFLEXÕES**

Neste capítulo apresento o quadro conceitual acerca do campo da formação contínua de professores, eixo central de análise desta tese, refletindo particularmente: terminologia, modelos, abordagem, finalidades e *locus*. Para tanto, prevaleço-me da produção científica de autores nacionais e internacionais que se debruçaram sobre tal temática a partir da década de 80 do século XX, na tentativa de compreender e analisar as ideias que lá circulavam como forma de construir conhecimento acerca do objeto desta tese.

Após um período de mais de 40 anos de estudos e pesquisas sobre a formação de professores no cenário nacional e internacional observamos na atualidade que muitas das reflexões e análises formuladas nas duas primeiras décadas deste período ainda permanecem em destaque na atualidade o que demonstra ser um campo complexo e em permanente construção.

### **2.1 A formação de professores: concepções e práticas**

A escola pública brasileira, mais especificamente a paraense, tal como a conhecemos hoje, marca-se, desde a sua origem, por expressivos índices de insucesso escolar que vem diminuindo paulativamente com o tempo. A partir do ano de 2007, o Ministério da Educação, por meio IDEB, passou a aferir nota à rede de ensino pública e privada, em que quanto maior a nota, melhor o índice de desempenho dos alunos. Constata-se que o índice do EF 1 (1º ao 5º ano) vem melhorando ao longo dos últimos anos enquanto os índices do EF 2 (6º ao 9º) e do Ensino Médio mantém-se abaixo da média esperada para o Estado do Pará.

No primeiro índice, em 2007, o IDEB aferiu uma média de 2.8 aos alunos do 1º ao 5º anos do EF no Estado do Pará. Já na última edição (2015), o estado alcançou a nota de 5.3. Os dados gerais do Brasil acompanham também esta evolução neste nível de ensino: em 2007, 3.8 e em 2015, 5.5, batendo a meta que era 5.2, o que demonstra que nacionalmente, e, no contexto paraense, houve uma significativa melhoria na qualidade do ensino, embora o Pará esteja aquém da média nacional. Esses dados mostram ainda

que um número significativo de crianças estão à margem de um processo de ensino de qualidade.

A qualidade do ensino público brasileiro depende de múltiplos fatores, relacionados a uma multiplicidade de condicionantes, entre eles: política curricular, salário e carreira docente; financiamento da educação; recursos materiais e humanos; organização da escola; capital cultural dos alunos; responsabilidade profissional dos professores, entre outros. Sem negar nenhum desses condicionantes relacionados a cenários econômico, político e sócio-cultural conflituosos, a formação e prática dos professores quase sempre aparecem em determinadas narrativas como os grandes responsáveis pelo insucesso escolar (Soares, 2014).

Muitos discursos, como por exemplo, de Escudero e Bolívar (1994, p. 120) analisam a qualidade de ensino de um país e que esta depende, em grande medida, “da qualidade de seus professores e por isso da sua formação inicial, contínua e permanente. Em suma, o ensino é o que são e o que fazem os professores”. Acrescentam os autores que não pode haver inovação sem professores inovadores e não pode haver mudança sem que, por sua vez, os professores mudem.

A denúncia do quadro da precariedade do ensino público brasileiro e paraense tem sido feita tanto pela comunidade científica, acadêmica, escolar e política, quanto pelos meios de comunicação de massa, que nos mostram, a todo o momento, aspectos da qualidade duvidosa deste ensino público exigindo mudanças radicais nesse campo. Nesta perspectiva, se inscreve a já célebre afirmação da necessária mudança educacional que potencialize profundas transformações nas concepções, práticas e políticas educacionais vigentes exigindo dos professores mudanças de concepções e práticas numa perspectiva inovadora.

Para tanto, os governos brasileiros das últimas décadas têm editado inúmeras políticas educativas, ora compensatórias, ora afirmativas como: de alfabetização; políticas de diversidade e inclusão; políticas de educação profissional e tecnológicas; políticas de educação básica; políticas para o ensino superior; políticas de formação inicial e contínua de professores<sup>18</sup>, entre outras, com o intuito de minimizar os graves problemas que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta, mostrando resultados muito aquém daqueles apresentados pelos países desenvolvidos.

---

<sup>18</sup>Para ver as atuais políticas e programas do Ministério da Educação acessar <http://mec.gov.br>.

Assim, é no quadro desta mudança educacional que se vislumbraria a possibilidade de se (re)construir a escola pública brasileira, e, em particular, a paraense, desejosa de ser marcada pela qualidade do ensino que ainda não consegue oferecer, quer seja por seus limites históricos e institucionais, quer seja pela incapacidade de gerar mudanças radicais e inovadoras.

Esta necessidade de mudança cria no interior das instituições formadoras grandes expectativas para a formação dos professores, pois a elas são imputadas grandes responsabilidades de materialização das políticas educativas o que as levam a buscar, conhecer, interpretar e ressignificar tais políticas agindo em prol de um certo ideal educativo, mesmo quando resistem e são contrárias a elas. Ou seja, o professor é considerado como o fundamental agente de mudança capaz de identificar os principais problemas enfrentados no trabalho docente na tentativa da melhoria das aprendizagens de seus alunos mas, para isto, é preciso melhor formação.

Nesta sentido, os governos veem os professores como os verdadeiros agentes da reforma educativa (Nóvoa, 1992a), constituindo a formação dos professores o problema-chave do sistema educativo, pois ela influencia a orientação da escola não apenas no plano de aquisição dos conhecimentos, mas também, na interiorização das normas e valores, Sendo assim, mais uma vez, a formação de professores é considerada como elemento vital à construção de um novo profissional e à transformação da atual realidade educacional brasileira.

No discurso de crise que desde há muito se instalou na área educacional no Brasil, a formação de professores aparece frequentemente como solução que, uma vez posta em prática, permitiria resolver de uma só vez todos os problemas. Entretanto, devemos ter uma clara noção das suas possibilidades e limites. A formação não permite ultrapassar todas as dificuldades que os professores vivenciam/vivenciarão em seu contexto de trabalho, muitas delas só resolvidas e minimizadas para além dos muros escolares.

Como diz Perrenoud (1993, p. 20) “a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites”. Certamente, como nos alerta Canário (1991), ela não é naturalmente boa e que de tudo fosse capaz. Com esta compreensão se evita uma “atitude de fé”, isto é, “não é e nem deveria ser um evangelho” na formação de professores, como adverte Perrenoud (1993, p. 93).



A formação de professores é, sem dúvida, um tema de enorme complexidade, e, presumidamente, não existem fórmulas mágicas para contrapor-se as suas mazelas e o que delas decorrem. Em um esforço de teorização sobre ela depreendo a seguir um quadro conceitual que fundamenta minha prática como professora, formadora, investigadora, bem como a análise do objeto desta tese.

Entendo que formar o professor em contextos educativos tão adversos quanto o brasileiro e, especificamente o paraense, requer das instituições formativas, governos, formadores, um conjunto de práticas que possibilitem conceber a formação como multifacetada, plural, contínua, inacabada, inconclusa, vinculadas às histórias de vida pessoal e profissional dos professores e das instituições formativas e escolares.

Posso afirmar, neste sentido, que os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente com os processos formativos pessoais tornando indissociável o eu profissional do eu pessoal. Portanto, a formação por ser um processo, desenvolve-se ao longo da vida. Esta compreensão contrapõe-se a uma concepção formativa homogênea, a-histórica, fragmentada e linear a qual subjaz a ela uma ideia natural de progresso (ininterrupta), de etapismo (compartimentada) e de acumulação de saberes.

Nesta acepção, a formação pode ser entendida como um *ad aeternum*, que se inicia antes mesmo da entrada na formação inicial quando os futuros professores vivenciam diferentes práticas educativas, culturais, políticas e sociais em diferentes contextos, constituindo-se em um importante capital cultural, linguístico e pedagógico para eles. Entendo que a formação inicial (início da profissionalização docente) e a contínua (longa e permanente processo de desenvolvimento pessoal e profissional) são momentos distintos de um mesmo processo.

Convém destacar que a formação inicial de professores, além de ser formadora (educar para o exercício do magistério), é também certificadora (habilita os professores para o exercício do magistério) e expande-se e consolida-se na formação contínua que não pode ser entendida como complementação, substituição ou mesmo uma etapa subsequente à formação inicial, como já referido. Contudo, a formação contínua requer uma formação inicial sólida e fundamentada sob pena de ela mesma se resumir a um papel formativo de colmatar as graves e perpétuas lacunas formativas que grande parte dos docentes das escolas públicas brasileira e paraense ainda se ressentem.

Desse modo, a formação é construída historicamente (Mogarro, 2001; Mogarro, 2005; Mogarro & Pintassilgo, 2010) pela interconexão entre os diversos processos

formativos construídos ao longo da vida: pessoal (histórias de vida), profissional (inicial e contínua) e organizacional (contexto de trabalho). Neste entendimento, o conceito de formação não se restringe tão somente ao campo profissional, ao contrário, abrange diversos contextos. Se compreendermos então que a formação se desenvolve permanentemente ao longo da vida, esta, como afirma Josso (2008), não está dependente exclusivamente da dita formação profissional vivida em diferentes fases da vida adulta dos professores até a sua aposentadoria.

É durante esta trajetória profissional que o professor adquire (novos) saberes; desenvolve conceitos; confronta teoria e prática; reformula hipóteses, convicções e valores e amplia a representação de si, como pessoa e professor, e da profissão. Por acréscimo, afirmo que a profissão magistério se aprende e se constrói ao longo de toda uma vida, visto que é uma profissão que está sempre em construção.

Na revisão teórica sobre este campo, identifiquei que certos autores como, por exemplo, Amiguiño (1992, p. 34) prefere a opção pelo termo formar-se ou educar-se ao invés de formar numa clara alusão que: “em qualquer caso, a formação pertence sempre àqueles que se formam, através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e as ideias”.

O conceito de formar o docente definido por Veiga (2006, p. 469) é a ideia que melhor expressa a minha compreensão, qual seja: “educar o futuro profissional para o exercício do magistério”. Uma das considerações que certos autores fazem questão de reafirmar no debate do conceito de formação, cujas posições compartilho, é que formar-se é uma experiência extremamente pessoal, posto que possibilita um trabalho de reflexão e análise sobre si mesmo, assumido e realizado por vontade própria, ainda que pese a colaboração de terceiros, ou seja, é um percurso individual e autogerido.

Formar-se, como define Ferry (1983, p. 29) “não pode ser senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, assumido e realizado graças aos meios e recursos que são oferecidos ou que se procuram”.

Este quadro conceitual aponta para uma perspectiva de que a formação de professores, quer seja a inicial ou contínua, precisa constituir-se em um mesmo processo histórico em que a valorização das práticas educativas não se sobreponha às teorias que as fundamentam ou vice-versa, evitando-se, com isto, a clássica dicotomia entre teoria e prática tão presente ainda na formação de professores do Brasil em que, ora foca

excessivamente nas metodologias e práticas de ensino, ora centraliza-se nos fundamentos teóricos das questões educativas.

Imbernón (2011, p. 60) argumenta que a formação inicial deve “dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal; deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade”. Deste modo, a formação inicial é um momento decisivo e importante para a qualidade do trabalho docente do futuro professor, pois “fornece as bases do conhecimento profissional que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de atitudes, um conjunto de sentimentos e valores em relação à docência” (André, 2013, p. 40).

A minha incursão no campo da formação de professores possibilita-me uma reflexão teórica associada à prática. Neste sentido, como tão bem documentam várias análises críticas sobre este campo no estado do Pará<sup>19</sup>, é possível constatar que a formação inicial de professores de qualidade ainda é um grande desafio para as instituições formadoras neste estado. É que muitas destas instituições, como revelam tais análises, ainda assumem como centralidade formativa, via de regra, tão somente a certificação e a elevação do nível de escolaridade dos professores, principalmente quando esta é ofertada pelo setor privado, em instituições não universitárias, com currículos aligeirados e infraestrutura precária, cujos professores possuem vínculo precário de trabalho e alunos com baixo capital cultural e linguístico, conforme atestam Nunes et al. (2008).

O Pará, desde a década de 2000, vivencia inúmeras políticas formativas locais, sobre os mais diferentes formatos, que deram origem a dois modelos distintos de formação inicial de professores no âmbito do ensino superior, tendo como marco o perfil dos estudantes, ou seja, estudantes que já eram professores e estudantes não professores. Assim, criou-se um modelo curricular para formar professores independentemente de seu perfil (ofertado na capital e nas principais cidades do interior do estado em que o ensino superior público universitário estava presente) e outro para formar exclusivamente aqueles que já atuavam como professores (especificamente em cidades do interior do estado em que o ensino superior público universitário não estava presente de forma regular), como forma de contribuir para a melhoria da educação paraense e atender o artigo 62, da LDB nº9394/96, quando afirma que:

---

<sup>19</sup> Consultar as teses e dissertações defendidas na linha de pesquisa Formação de Professores dos Programas de Pós-graduação em Educação (UEPA e UFPA) e Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA) que cartografam a complexidade deste campo no estado do Pará.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com a exigência da Lei, presenciou-se no estado, um processo universitarização da formação inicial desencadeando uma busca desenfreada dos professores que ainda não possuíam o diploma de nível superior. Entretanto, a própria lei prevê que o professor poderá ter apenas o curso normal (nível médio) para exercer o magistério dos anos iniciais de escolarização básica.

Este processo como nos alerta Nunes et al. (2008) desencadeou um expressivo “mercado formativo” no Pará, com a oferta de cursos de formação inicial pela esfera privada com os mais diferentes preços condicionados ao modelo formativo, ficando os pretendentes com a possibilidade de escolher aquele que mais cabia no seu bolso.

Aliado a este processo de universitarização dos professores das séries iniciais, a partir do ano 2000, presencia-se uma súbita expansão da oferta desta formação no ensino superior, para os professores em serviço, nos diversos municípios do estado do Pará. Para tal, muitos convênios foram firmados entre as prefeituras municipais e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas paraenses para certificar e formar os professores. Convém destacar que o fenômeno da universitarização não foi só no Pará, constituindo-se em todo o território brasileiro.

No entanto, a expansão desta oferta e o consequente aumento do nível de escolaridade dos professores não foram suficientes para suprir o *deficit* formativo, ainda significativo conforme atestam os dados do Censo Escolar de 2015 que indicam que nas escolas públicas do Brasil, 200.816 professores dão aulas em disciplinas nas quais não são formados, isso equivale a 38,5% do total de 518.313 professores da rede, isto é, muitos professores exercem a docência sem formação específica e preparo profissional.

Algumas razões para explicar a permanência deste *deficit*, que já foi maior na história recente, reside no fato de que, além de ter sido tardia as políticas de formação inicial de professores no âmbito do ensino superior, deflagradas pós LDB nº9394/96, vem se constituindo timidamente ainda, pois não alcançaram a globalidade de professores que necessitam dessa formação, principalmente aqueles que se situam nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil, regiões, se comparadas ao do Sul e Sudeste, de baixo índice de desenvolvimento socioeconômico educacional. Esta lentidão é resultado de uma

conjuntura marcada, sobretudo, pelo corte no financiamento da educação brasileira a partir da crise político/econômica de 2015/2016 que repercute até hoje.

Além desta questão, contribui para esta deficiência o fato de que a profissão do magistério é incapaz de ser atrativa para arrebatar e manter jovens talentosos, cada vez mais refratários à docência, sobretudo, devido à desvalorização social e profissional da carreira. Lapo e Bueno (2003, p. 76) argumentam que o abandono da carreira docente é também um forte contributo deste *deficit*.

Para enfrentar o desafio de suprir esta carência a partir de 2009, no âmbito nacional, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o programa de governo denominado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) cujo objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício da rede pública da educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Esta política de formação inicial de professores cujos estados são signatários, foram desenvolvidas por meio de convênios entre MEC e universidades públicas e secretarias estaduais e municipais de educação. Ela constituiu-se em um investimento dos governos, das agências formadoras, dos professores formadores e dos alunos, cujos estudos futuros poderão atestar se tal política, de fato, surtiu o efeito desejado gerando impacto na qualidade do sistema de ensino brasileiro.

Ao entender que a formação de professores se estende para além da formação inicial, necessário se faz compreender o conceito de formação contínua que ora apresento. Antes, porém, anuncio que a LDB nº9394/96, no que diz respeito à expansão dos programas de educação permanente contribui para um debate mais aprofundado sobre a importância da formação contínua e trata dela em vários artigos:

Art.º. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (p. 26).

Art.º. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (p. 27).

Art.º. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (p. 31).

A preocupação com a formação contínua dos profissionais da educação não é recente, e esta temática tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelas diversas instâncias educativas. Para Gatti (2008), uma das justificativas para esse crescimento e preocupação acentuados está na tentativa de suprir as deficiências da formação inicial, em função da precariedade que, em certa medida, se encontram os cursos de formação inicial de professores.

Se compreendermos que formar o professor se dá num processo permanente de educar para o magistério, então tal formação tem que ser contínua, ao longo da vida, diversificada em suas práticas, eventos, agentes e *lócus* com o intuito de desenvolver pessoal e profissionalmente os professores para a melhoria de suas práticas. Esta compreensão, em meu entendimento, coaduna-se com a ideia de que todo e qualquer processo formativo é um eterno formar-se e autoformar-se.

Este processo de formar-se e autoformar-se gera mudança na efetivação da prática pedagógica e no (re)dimensionamento dos modos de se (auto)constituir no itinerário das atividades docentes mobilizando um saber plural, que conforme Tardif (2007), são saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Investir na continuidade formativa dos professores, não é tarefa fácil, pois as questões históricas, sociais, políticas, culturais imbricam-se com os conteúdos científicos/pedagógicos com os quais os professores ensinam, daí a sua complexidade, o que gera uma nova forma de ver e pensar a formação docente. Por conseguinte, nesta tese, rejeita-se a compreensão de que a formação se restringe tão somente à atualização científica e ao aperfeiçoamento didático dos professores.

Os estudos que venho realizando acerca da formação contínua me revelam uma amplitude de conceitos que pode causar uma certa imprecisão conceitual do termo. Rodrigues e Esteves (1993) já me chamavam atenção para uma possível subteorização deste campo de modo que argumentam que se torna imprescindível defini-lo “com maior clareza e inteligibilidade” (p. 49). Pelo exposto, identifico que o quadro conceitual da formação contínua evoluiu e atualmente afasta-se de uma compreensão homogênea e unívoca, de modo que há um consenso em que o modelo formativo precisa: estar atento e corresponder a contextos e práticas variadas; definir qual(quais) o(s) paradigma(s) da

educação que vai orientá-la<sup>20</sup>; ter clareza em suas finalidades; privilegiar a investigação/reflexão/ação; atender aos problemas da prática docente; mesclar em um mesmo processo hétero/eco/autoformação, entre outros.

Pineau (2007) distingue diferentes formas de implementar uma dada formação de professores as quais em resumo são:

- (1) Autoformação: centralidade do professor em seus processos formativos, tendo total controle e responsabilidade dos percursos e processos;
- (2) Heteroformação: o professor perde o papel central na sua formação em favor dos formadores que têm o controle dos processos formativos;
- (3) Interformação e ecoformação: apresenta uma dinâmica colaborativa entre os professores e formadores, assentada em uma comunidade de aprendizagem de interpares.

Para Teixeira (2011, p. 14), as práticas de autoformação colocam o professor no centro das atividades pedagógicas, distinguindo-o na sua intrapessoalidade como um “ser capaz de se (auto)organizar, no espaço da formação docente; um ser que mergulha em si e se autoexamina, em busca de razões próprias para se (re)dimensionar, enquanto agente de mudanças significativas à produção de conhecimentos autônomos”.

Ainda segundo a autora (2011, p. 13):

as dinâmicas de autoformação valorizam a subjetividade e a autonomia do professor, na gestão de seus processos formativos, ao tempo em que potencializam, também, a criação de diferentes estratégias enriquecedoras e distintivas das formas de pensar, ser e agir na efetivação da prática pedagógica, o que denota o desenvolvimento profissional docente como um ato de responsabilização do sujeito que se forma, norteado por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais.

Se na sua gênese a formação contínua de professores era muito mais desenvolvida centrada na heteroformação por ser mais convencionalmente aceita, atualmente se presencia a defesa de que esta formação seja efetivada em uma abordagem de ecoformação sobre as quais se reflete coletivamente acerca da prática profissional e dos contextos escolares à luz de cenários sociais, políticos e culturais em que se consolida o vasto conhecimento profissional dos professores, constituindo-se em uma comunidade de professores aprendentes. Conforme Shulman, citado por Roldão (2011, p. 216) “o conhecimento profissional dos professores assenta-se na articulação entre diversos tipos

---

<sup>20</sup> Paradigma do *deficit*, da perspectiva do crescimento, de mudança, de resoluções de problemas. Para um estudo mais aprofundado sobre os referidos paradigmas elencados por Éraut (1977) consultar Rodrigues e Esteves (1993).

de conhecimento: do currículo; dos alunos; científico-pedagógico e conhecimento científico”.

Defender a ecoformação não significa desconsiderar a auto e heteroformação condutoras de práticas formativas. Este tripé formativo não é excludente e pode encontrar guarida em um mesmo processo formativo mediante as finalidades que os orienta, uma vez que, em determinados momentos do percurso profissional dos professores, este ou aquele, naturalmente, tende a ter maior predominância, muito em razão dos interesses pessoais e da localização dos mesmos na carreira docente.

Em vista disso, tanto a formação quanto a prática docente é, antes de tudo, como sublinha Franco (2012) o exercício de convicções tecidas histórica e coletivamente. Portanto, o outro, seja ele pessoa ou instituição, possui concepções, valores, crenças, representações sobre o mundo, homem, escola e ensino de tal forma a configurar um dado fazer escolar e docente.

Neste sentido, “o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática” (Franco, 2012, p. 187) que não se espera cristalizador, imutável, mas sim, passível de transformação. Notório dizer que a relevância da formação contínua para esta transformação se externa quando tal prática, coletivamente e em colaboração, passa a ser questionada, refletida, investigada e, caso necessário, revista.

Umas das questões controversas da formação contínua é definir suas finalidades. O sistema educativo, as agências formadoras, instituições escolares, os formadores e os próprios professores participantes dela buscam definir, mediante seus interesses e necessidades, por quais objetivos concentrarão esforços, muitas vezes diferentes. É neste mar de objetivos que a formação contínua pode corresponder a finalidades diferenciadas, sintetizadas aqui por Laderrière, citado por Rodrigues e Esteves (1993, p. 47):

- Ser uma reciclagem ligada à insuficiência da formação inicial (geral ou profissional) e à evolução dos objetivos, estruturas, conteúdos e métodos em matéria de ensino;
- Ser um aperfeiçoamento no mesmo emprego;
- Ser uma preparação para a mudança de emprego: no setor do ensino ou fora deste; no setor do ensino, com promoção, por mudança de grau de ensino ou por mudança de função (direção, inspeção, formação de professores etc.).



Nunes (2000), sintetiza algumas considerações que podem ser apreendidas a partir das questões levantadas sobre formação contínua de professores, as quais resumo:

- a formação contínua de professores não pode ser concebida como um processo cumulativo de informação e conhecimento;
- tem sua gênese na formação inicial e se prolonga por toda vida profissional do professor;
- objetiva o desenvolvimento profissional e pessoal do professor;
- contribui para o desenvolvimento das competências políticas, técnicas e humanas do professor com vistas a melhorar sua prática profissional.

Portanto, definir objetivos, conteúdos, eventos, práticas, organização, *lócus* e eixos de formação contínua exige das instituições formadoras e dos formadores um posicionamento de distanciamento do modelo clássico de formação contínua. Perrenoud (1993), Candau (1996), Fusari (1999) e Nunes (2000) ao estudarem os modelos de formação contínua argumentam que devemos superar uma visão clássica, escolarizada, desse modelo de formação que apresenta, via de regra, as seguintes características:

- temáticas definidas, planejadas e promovidas pelos órgãos centrais/oficiais de ensino;
- ministrados fora das escolas por especialista no tema, em formato de aulas e palestras;
- a ênfase é dada na reciclagem dos professores;
- cursos de formato acadêmico/escolar;
- predominância de cursos em detrimento de outras ações formativas, - enfatiza a presença dos espaços considerados tradicionalmente como o *lócus* de produção do conhecimento;
- o *lócus* de realização de cursos de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados.

Estas características precisam ser evitadas quando se desenvolvem ações de formação contínua para que se caminhe para a construção de novas perspectivas dessa formação, os quais Perrenoud (1993), Candau (1996), Fusari (1999) e Nunes (2000) sintetizam:

- o *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola;
- conteúdos formativos definidos pelo coletivo dos professores;
- discussão e reflexão entre docentes mediada por profissional que ajude a fazer a leitura dos problemas a partir de um referencial teórico;
- o processo de formação contínua tem que ter como referência fundamental o reconhecimento, a valorização e transformação do saber docente;

- para um adequado desenvolvimento da formação contínua é necessário ter presente o desenvolvimento pessoal e profissional do professor tendo em vista mudança de concepções e práticas.

Para Perrenoud (1998), os sistemas educativos, por serem complexos, estão à procura de um meio-termo entre o autoritarismo (visão clássica) e a livre opção que busca uma formação contínua incentivadora e orientada por objetivos a longo prazo, sem ser coercitiva, pelo qual, segundo o autor, se caracteriza por:

1. Integração da formação contínua à legislação e à tarefa docente, sob dupla forma:

- entendimento da jornada de trabalho como mais ampla que as horas de presença em classe, incluindo para todos um tempo de formação contínua, em modalidades diversas;
- adoção de um mecanismo de liberação dos alunos ou de substituição dos professores titulares das classes, que permita que parte do tempo de formação contínua seja tomado das horas escolares.

2. Gestão paritária da formação contínua pela administração escolar e pelas associações profissionais, ou pelo menos o estabelecimento de alguns acordos sobre as grandes linhas de orientação.

3. Desenvolvimento da formação contínua na própria escola, em articulação com projetos (de pesquisa-ação, de inovação ou de formação).

4. Criação de um corpo de formadores e de serviços que garantam a oferta regular de formação contínua em temas que não estejam distantes demais das práticas profissionais, dos programas, dos modos de funcionamentos específicos da escola.

5. Articulação com a formação inicial, ou seja, a formação contínua deve implicar numa forma de continuidade e de acompanhamento da primeira, cada uma delas se adaptando à evolução da outra e do sistema.

Tais características, muito difundidas na literatura apresenta-se como ideias/força à formação contínua, tornando-se em muitos sentidos como grandes desafios aos sistemas educativos. No Brasil, por exemplo, o desenvolvimento da formação contínua na própria escola articulado com projetos de pesquisa e inovação tem se constituído um obstáculo, como pude constatar no decorrer desta investigação-formação.

Imbernón (2011, pp. 50-51), outro autor que se dedica aos estudos da formação contínua de professores, ajuda-me a alargar a compreensão sobre este campo que vem ao longo do tempo buscando consolidar um dado constructo teórico. Neste entendimento, evidencio as cinco linhas ou eixos de atuação na formação contínua de professores que o referido autor elabora a qual tomei como referência para desenvolver a investigação-formação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico de práticas profissionais em que predominam a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional do corpo docente da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar as práticas. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Para o autor, portanto, “a capacidade profissional não se esgota na formação técnica, mas alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente”, quer dizer, “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem as teorias implícitas nas suas práticas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (Imbernón, 2011, p. 51).

No entanto, atribuir à formação contínua de professores o poder de alterar qualitativamente a realidade educacional brasileira, é perigoso. Tudo leva a crer que o investimento na continuidade do processo formativo do professor é condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Porém, reafirmo que não é a única. Para o alcance desta finalidade, faz-se necessário também profundas reformas (não só na formação do professor), como por exemplo, estrutura, organização e financiamento da educação básica no Brasil e na implementação de políticas públicas que promovam a melhoria das condições de vida da população de baixa renda.

Destaco que os governos Lula e Dilma Rousseff, preocupados com a elevação da qualidade de vida desta população, implementaram políticas sociais, educativas, de redistribuição de renda, entre elas, bolsa família, Minha casa minha vida, bolsa escola, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Ciências sem fronteiras, entre outros. Atualmente estas políticas estão sendo reavaliadas pelo governo Temer<sup>21</sup>, algumas delas já extintas cujas consequências disto merecerão estudos futuros.

---

<sup>21</sup> Acusado de ter sido um dos mentores do golpe político/midiático e jurídico de Estado ocorrido no Brasil em 2016.

Por considerar a realidade educacional dinâmica, contraditória, conflituosa, cresce o entendimento de que, para a melhoria qualitativa do processo de ensino brasileiro, torna-se indispensável investir na continuidade do processo formativo dos professores, tendo em vista alterar o quadro precário da educação brasileira. A ideia de que o sistema educacional necessita de um profissional de ensino qualificado, para responder às exigências e expectativas da comunidade escolar, e, por extensão, do mundo tecnológico e globalizado, sustenta a defesa do investimento na formação contínua de professores em vários sentidos.

As análises a que faço referência ao longo desta tese destacam um conjunto de arcabouço teórico sobre a importância da formação contínua de professores para a melhoria e mudança educacional. Historicamente, de acordo com a comunidade científica, ela nunca foi posta em causa. Ao contrário, é notório o reconhecimento desta formação para a melhoria da qualidade do trabalho do professor. Vejamos, então, como certos pesquisadores do cenário nacional e internacional expressam o reconhecimento desta formação.

Freitas (2007), pesquisadora brasileira, ao defender o investimento público massivo por parte dos poderes centrais (municipal, estadual e federal) em políticas de profissionalização e formação contínua de professores para a educação básica, argumenta que tal investimento é importante, associado a uma oferta “de qualidade elevada”. Porém, defendendo que só ela, sem o suporte de outras políticas que lhes dê guarida, muito provavelmente, não fará alteração no quadro de melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

Evitando uma visão idílica desta formação e tomando como referência as condições do trabalho pedagógico na escola pública brasileira, expressas no documento Retrato da Escola<sup>22</sup>, reflete Freitas (2007, p. 1205) que se tal investimento não estiver conjugado a uma política também massiva de melhoria das condições de infraestrutura das escolas, os esforços serão em vão como “suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho”. Ou seja, a referida autora nos traz a ideia de que investir na formação contínua de professores é importante, desde que também se invista na melhoria das organizações

---

<sup>22</sup> Documento elaborado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Informações disponíveis em <http://www.cnte.org.br>.

escolares, no que diz respeito ao currículo, ao projeto pedagógico, ao ensino, às condições de trabalho, entre outros.

Uma outra consideração que certos autores fazem questão de reafirmar no quadro do reconhecimento da importância da formação contínua de professores diz respeito à compreensão de que ela deva incidir, de fato, sobre a carreira docente como forma de devolver, em certa medida, o prestígio profissional e a compensação financeira aquando progridem nela. Neste sentido, Imbernón (2009, pp. 43-44) ao analisar essa questão na Espanha parte da ideia de que:

Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica (além de útil, claro), temos que uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção (vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa) que recompense, ou ao menos, não castigue, aqueles que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.

O reconhecimento de que a formação contínua tenha impacto direto sobre a progressão na carreira dos professores da educação básica no Brasil e igualmente no Pará é uma forma de admitir irrefutavelmente uma de suas finalidades, uma vez que o tempo, o saber, a experiência, o esforço, a ajuda, o conteúdo, a mudança de concepções e práticas lá operadas, entre outras questões, são passíveis de creditação, não podendo se constituir em um tempo formativo “inútil” aos olhos dos professores sob o ponto de vista das compensações, recompensas e dos méritos, sejam elas financeiras e de valorização do prestígio social e profissional dos docentes.

Em muitos países, como por exemplo, Portugal<sup>23</sup>, este reconhecimento transformou-se em direito por ocasião da criação do seu sistema de formação contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário nos idos da década de 80 do século passado. Contudo, a corrida em massa dos professores portugueses à formação contínua como uma das formas para progressão na carreira e consequente subida de escalões, ocasionou um impacto financeiro de grande monta aos cofres públicos de Portugal devido à elevação salarial, sendo tal progressão interrompida no governo de Passos Coelho com o congelamento das carreiras do funcionalismo público

---

<sup>23</sup> A formação contínua de professores em Portugal, nas décadas de 80/90, teve o seu enquadramento legal definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86); pelo ordenamento jurídico da formação (Lei n. 344/89); pelo Estatuto da Carreira Docente (Dec-Lei n. 139-A/90) e pelo Regime Jurídico da Formação Contínua (Dec-Lei n. 249/92).

até ulterior deliberação pelo atual governo Antônio Costa, conforme argumenta em suas agendas reivindicatórias a Federação Nacional dos Professores Portugueses (FENPROF) ao fazer a crítica às sucessivas Leis do Orçamento do Estado.

No Brasil, a carreira docente é prevista na legislação educativa como um direito dos profissionais do magistério, ficando a sua elaboração, implementação e avaliação subordinadas às esferas político-administrativas de cada governo federal, estadual e municipal. A formação contínua na maioria dos estados tem um impacto financeiro quase inexpressivo sobre a carreira, exceto quando os professores alcancem o certificado de especialista, títulos de mestres e doutores, que os fazem progredir na carreira e obter aumento salarial.

Isto posto, se observa uma diversidade de plano de carreira docente nas referidas esferas, sendo que, na esfera municipal, há uma dificuldade do poder público em implementá-las a contento na sua totalidade, como destaca o Sindicato dos Educadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Pará (UNDIME/PA).

Uma outra questão se levanta à oferta de uma formação contínua de professores de “elevada qualidade” sobre a qual se debate suas finalidades e conteúdo formativo, que é seu efeito pedagógico. Este debate apoia-se na compreensão de qual modelo formativo é mais propício a um conjunto de professores tendo em vista o contexto de trabalho. Ao que me parece, o modelo clássico/escolar de formação que concebe a formação como lacunas a colmatar e os professores como desatualizados, já não corresponde mais aos anseios dos professores, como documenta Nóvoa (2009) a respeito da realidade portuguesa, cujas análises podemos estender igualmente à realidade brasileira:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracterizam o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2009, p. 22).

Mediante os autores a que me referi, faz sentido afirmar que a formação contínua não é linear, resumindo-se a uma somatória de eventos formativos subsequentes dos quais os professores irão participar ao longo de um determinado tempo. Discordando desta concepção, entendo que ela exige um projeto formativo com finalidades, pressupostos e

princípios discutidos no coletivo do professorado. Afinal, são eles que detém e sabem, em última mão, quais saberes/conteúdos formativos serão mais condizentes a eles. É pertinente ressaltar acerca destes pressupostos e princípios que um modelo de formação contínua de professores precisa ser negociado, debatido e refletido pelo conjunto de professores, já que sendo “imposto”, é pouco provável que tenha legitimidade e seja inovador. Gentili (1996, p. 34) faz a crítica a este modelo:

(...) no contexto dos processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, ‘experts’ e até consultores de empresas) planejadas de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta ‘transferibilidade’ (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações).

Campos (2013) no excerto a seguir expressa o quanto é importante para a escola ter como norte uma visão integrada de projeto destes dois processos (formação e projeto educativo) que não se restringe tão somente ao professorado. É necessário também qualificar a escola como um todo:

Um projeto de formação, de promoção da competência para o desempenho profissional não pode ser um projeto isolado e autônomo, mas uma dimensão integrada de um projeto mais vasto de mudança (de inovação) do desempenho docente em contexto escolar do qual também façam parte a criação de condições de motivação e a disponibilização dos meios de concretização do próprio desempenho. Aliás, sem estas condições e estes meios, nem sequer será possível ter lugar o desempenho indispensável para adquirir a competência profissional. Promover a capacitação dos professores e da escola para o desempenho com impacto na aprendizagem dos alunos implica, portanto, capacitação técnica (equipamentos, materiais e financiamento) e organizacional da escola, para além da capacitação em termos de competência de todo o seu pessoal (Campos, 2013, p. 80).

Ao realizar uma breve incursão na literatura brasileira acerca da importância da formação contínua de professores da educação básica para a melhoria de suas concepções e práticas muitos são, ainda, os seus desafios. Melhoria esta muito subordinada, equivocadamente, ao desempenho dos professores, pois, em certa medida, parece-me que o desejo de mudança de desempenho docente, para melhor, não pode estar “isolada da globalidade dos fatores da qualidade da profissão e da educação”, como nos alerta Monteiro (2015). Desta forma, tenho a clareza que muitas destas intermináveis e, por vezes, intransponíveis questões não se resolvem com a oferta de uma “boa” formação. *Pari passu* a ela:

É indispensável uma abordagem sistêmica da profissão docente que abranja o recrutamento, a formação inicial, a indução/probação, o desenvolvimento profissional, a remuneração, a avaliação e perspectivas de carreira. Sem esquecer as condições de trabalho, a autonomia profissional, a qualidade da gestão escolar, assim como a imagem pública da profissão (Monteiro, 2015, p. 292).

Em jeito de balanço, vale salientar então, que os discursos de pesquisadores acerca do reconhecimento da formação contínua de professores aqui anunciados expressam ideias recorrentes que lançam mão para justificar a continuidade do processo formativo dos professores, algo inquestionável e não se põe em questão sua oferta. Mas, penso que não pode ser qualquer oferta formativa. Pela crítica aos modelos atuais de formação contínua de professores representados pelos excertos elencados a seguir posso antever, por reverso, o que se defende e o que se espera para a respectiva formação.

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (Imbernón, 2009, p. 35).

Entre as dificuldades a superar para o desenvolvimento de um modelo de formação centrado no desempenho docente na escola pode-se destacar: a carência de recursos humanos qualificados (formadores), internos e externos à escola, de apoio às oportunidades de formação; a indisponibilidade ou incapacidade dos professores para serem formadores dos colegas; a inexistência ou escassez de materiais pedagógicos; o isolamento e distância entre escolas, cada uma com um ou poucos professores; as fracas condições de trabalho que não deixam aos professores tempo livre nem disponibilidade para a realização das atividades de formação; as exigências colocadas pelos financiamentos da cooperação bi- ou multilateral (Campos, 2013, p. 79).

Em síntese, na literatura sobre a qual me debrucei para orientar esta investigação-formação percebi uma crítica contundente à forma como certas ações de formação contínua de professores estão sendo propostas e trabalhadas, as quais têm subjacente uma dada compreensão de conhecimento e formação, que se configuram como modelo clássico de formação contínua de professores. Ou, como nos diz Gentili (1996, p. 34) “são modelos oriundos de uma pedagogia *fastfood*: sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação”.

Como professora/formadora pude identificar na minha trajetória profissional que este tipo de formação contínua é ainda o mais recorrente oferecido pelos sistemas de



ensino público do estado do Pará, nomeadamente a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e Secretarias Municipais de Educação (SEMECs), mesmo sendo contestado pelos professores. Essas ações de formação contínua de professores, numa perspectiva clássica, voltam-se para a oferta de cursos de capacitação, reciclagem, treinamento que se encontram em xeque, tendo em vista caracterizarem-se pela oferta de cursos esporádicos, em sua maioria de curta duração, trabalhados isoladamente e na perspectiva de suprir um determinado conteúdo que o professor precisa dominar.

É nesse contexto que tais ações são consideradas como um modelo altamente questionado em virtude de serem realizadas pela frequência de cursos oferecidos de forma desligada de um plano integrado (de ações), sendo, portanto, cursos esporádicos, eventuais, pontuais, independentes entre si, com ênfase na reciclagem científica e pedagógica como forma de atualizar e complementar o saber de que o professor é portador ou para modificar alguma política do sistema de ensino (lançamento de programas, alterações curriculares etc.).

Numa visão retrospectiva, este modelo de formação (clássica) é há muito tempo contestado. Alves (1995) nos idos da década de 1990 já argumentava que as escolas brasileiras não conseguem fugir deste modelo de formação contínua, visto que, ao serem conclamadas para manifestarem suas necessidades formativas encaminham às instâncias formadoras um catálogo quilométrico de cursos sobre os mais variados temas. Para a autora, esta situação evidencia que o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e de que a formação contínua pode ser entendida pela soma de cursos científicos.

Conclui a autora que os professores têm grandes dificuldades em identificar e priorizar suas reais necessidades formativas e de proporem aspectos mais relevantes a serem contemplados por outras ações que possam ir além da participação em cursos de reciclagem, aperfeiçoamento, treinamento, atualização, capacitação ou outra nomenclatura. Apesar da temporalidade destas reflexões, elas ainda são pertinentes na atualidade pela sua manutenção.

Os resultados avaliativos dessas ações por parte dos professores-formadores e alunos professores, evidenciados pelos autores aqui estudados, mostram sua inoperância e ineficácia face aos objetivos propostos, uma vez que a continuidade do processo formativo é interrompida, encerrando-se as ações ao término de cada curso. Deste modo, professores e pesquisadores apontam a falência dessas ações de formação quando

trabalhadas fora de um projeto articulado de formação de professores, como o projeto educativo da escola, cujas necessidades formativas são diagnosticadas, os pressupostos e objetivos são estabelecidos coletivamente e as ações concorrem para a continuidade do processo formativo do professor. Para García (1992), necessidades formativas são o conjunto de desejos, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu ensino.

Alterar a forma como tem sido feita, predominantemente, até então, a formação contínua de professores, parece ser o grande desafio do sistema de ensino brasileiro. Apesar das intenções desejadas e do mérito postulado por este modelo clássico de formação contínua, os pesquisadores condenam este tipo de ação ao argumentarem que essas ações apresentam limites e não são geradoras de inovações e de mudanças da prática pedagógica do professor.

No decorrer de meus estudos identifiquei que as necessidades formativas dos professores era um tema recorrente na literatura, cujo debate é controverso, o que me motivou a clarear mais seu significado. No item a seguir, apresento um debate acerca da importância da formação contínua ter como referência as necessidades formativas dos professores, pois parti delas para desenvolver a investigação-formação.

## **2.2 Necessidades de formação: ponto de partida ou de chegada?**

Neste item reafirmo a convicção de que todo e qualquer evento de formação contínua deve emergir das reais necessidades de formação tendo em vista corresponder às expectativas dos professores. A questão orientadora deste item envolve duas respostas ou nenhuma delas. A literatura acerca de onde deve partir o planejamento da formação de professores não é consensual. Há vozes discordantes, cujo discurso gostaria de problematizar neste item.

O debate a este respeito tem se polarizado quer seja na definição das necessidades formativas ou na identificação de problemas, o que a meu ver não são excludentes. Há de se destacar que a escolha de uma ou outra opção (partida ou chegada) ou mesmo à manutenção delas no mesmo processo formativo não diz respeito tão somente à nomenclatura ou mesmo mudança de terminologia, mas sim de concepção.

Alguns autores, entre eles García (1999) e Rodrigues e Esteves (1993), defendem que é importante, à partida, proceder o diagnóstico das necessidades formativas dos professores. Tal perspectiva se assenta na convicção em dar respostas às necessidades reais que os professores sentem tendo em vista a melhoria de suas práticas, pois só eles sabem identificar tais necessidades. Assim sendo, para que tal formação tenha sucesso, ela precisa responder às necessidades de formação sentidas pelos professores (Rodrigues & Esteves, 1993), para a partir de então se priorizar os objetivos centrais das ações de formação a serem desenvolvidas, planejando com certo rigor os conteúdos e as atividades necessárias aos participantes da formação.

Rodrigues e Esteves (1993) advertem, contudo, que a palavra necessidade é polissêmica e marca-se pela ambiguidade porque está ligada a valores, crenças, representações do que é necessário para um grupo de pessoas em um dado momento, os quais se modificam mediante o contexto, o tempo e as pessoas. Então, tais necessidades marcam-se pelas diferenças, utilidades, desejos, do que é imprescindível, bem como pelas pessoas que definem tudo isto. Partindo-se do pressuposto de que é indispensável identificar as necessidades formativas dos professores recomendam as citadas autoras que se torna necessário “explicitá-las, objetivá-las e traduzi-las em objetivos de formação” (p. 7).

Para as autoras citadas, tais necessidades podem ser individuais ou coletivas; são sempre contextuais e temporais, daí porque não se pode falar em “necessidades absolutas” (p. 13), pois elas são sempre relativas “aos indivíduos e ao contexto e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (p. 13). Neste sentido, a problemática na qual se situam as necessidades é uma condição para poder compreender porque se prioriza um determinado conteúdo formativo (necessidades) em detrimento de outros em um determinado tempo e contexto. Daí entendo que o formador deve ser sensível a esta questão evitando-se com isto padronizar a formação e replicá-la.

O diagnóstico das necessidades formativas, consoante as respectivas autoras, precisa ser entendido para além de um rol de lacunas a serem colmatadas do ponto de vista teórico-prático, revelando-se para elas como sendo “uma forma simplista e linear das definições de necessidades” (p. 15). Este esclarecimento julgo importante pois nos ajuda a compreender que a identificação das necessidades formativas não pode ser entendida como um elenco de temas a serem estudados pelos professores numa perspectiva de colmatar a desatualização deles.

Definir necessidades formativas não é tarefa fácil, conforme as autoras, pois exige do formador um cuidado no que se refere à sistematização delas. Convém destacar que esta sistematização realizada a partir do contexto em que se insere, precisa distanciar-se de uma hierarquia de prioridades de conteúdos formativos em que os menos importantes vão para o “final da fila”.

Rodrigues e Esteves (1993) defendem que seria mais adequado falar da “elaboração/construção das necessidades do que propriamente do seu levantamento numa alusão a uma sondagem de preferências ou dificuldades” (p. 22), residindo nesses argumentos a crítica a esta abordagem que certos autores fazem. Subjaz à substituição da nomenclatura, a ideia de que é necessário problematizar e contextualizar as necessidades formativas dos professores daí porque as palavras mais pertinentes seriam elaboração/construção ao invés de levantamento.

Na defesa de suas ideias, as autoras reafirmam a importância da reflexão da problemática que dá origem à necessidade, ou seja, a reflexão possibilita contextualizá-la. Confesso que este esclarecimento foi para mim não só uma mudança de nomenclatura, mas de concepção, percebida somente no momento da análise desta investigação-formação.

Na ótica das autoras, as necessidades formativas são sempre “subjetivamente sentidas e objetivamente expressas” (p. 15). Neste acepção, “uma boa definição de necessidade tende a abranger dialeticamente a expressão subjetiva de uma necessidade e as limitações objetivas do contexto no qual aquela tem lugar” (p. 15). Acrescentam as autoras que pelo fato das necessidades raramente se expressarem de forma imediata, “as necessidades resultam assim, de uma unidade dialética de um momento subjetivo e de um momento objetivo” (p. 15). Em vista disso, depreendo que, ao se tomar como referência o diagnóstico das necessidades formativas dos professores como ponto de partida/chegada para a formação contínua, é preciso estarmos atentos à polissemia do conceito, relacioná-la aos valores coletivos e individuais, pessoais e organizacionais bem como subordinadas ao contexto e às pessoas.

Rodrigues (2006, p. 9) considera que o (re)conhecimento das necessidades de formação pelo próprio professor e formador “é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática”. Entre as justificativas para o uso das necessidades, a autora é convicta de que o conhecimento das necessidades de formação dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação, como também

das implicações dessa formação sobre a atuação dos docentes, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens do aluno.

Autores, como por exemplo, Amiguiño (1992), Amiguiño e Canário (1994) e Canário (1995) também se contrapõem a abordagem “levantamento” das necessidades ao fazerem a crítica de que uma dada formação voltada para este “levantamento” acaba por estar atenta tão somente a identificar lacunas pontuais para serem colmatadas tendo em vista encontrar soluções para a solução da questão, limitando-a.

Para Canário (1995), uma forma de se contrapor a esta abordagem seria a formação contínua a partir da identificação de um conjunto articulado de problemas, o qual denomina “problematização das situações”, pois conforme o autor, problemas identificados não se concretizam de forma isolada, eles estão interligados, conectados. Daí porque para o enfrentamento deles “não há uma solução a descobrir, na medida em que os problemas de natureza social são em regra indeterminados, isto é, admitem uma pluralidade de soluções” (p. 31). Canário recomenda o conceito de problema por contraposição ao de necessidades na construção de uma oferta formativa, reconhecendo que há diversas soluções para tal problema.

Esta perspectiva de valorização do problema, para Canário (1995), é uma forma de considerar a experiência dos professores e a heterogeneidade dos processos formativos quando estes refletem, relatam e avaliam, à partida e *a posteriori*, os problemas que vivenciam tendo em vista compreendê-los para superá-los. De igual modo, “raciocinar em termos de valorização da experiência opõe-se a um raciocínio em termos de ‘necessidades’, em que o ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais” (p. 32).

Reconheço que tais concepções aqui apresentadas possuem marcos teóricos próprios (conceitos, estratégias, objetivos, conteúdos, impactos, entre outros), entretanto, muitos deles similares em minha compreensão. Em um esforço teórico de síntese busquei aplicar no início da investigação-formação desenvolvida algumas ideias de cada uma dessas abordagens que julguei pertinente para o alcance dos objetivos formativos. Neste sentido, busquei desenvolver a formação contínua em serviço que, de fato, emergisse da construção das necessidades formativas elencadas pelas quatro professoras participantes da investigação-formação situadas num quadro de problemáticas mais ampliadas.

Isto posto, respondendo à pergunta do subitem 2.2, o diagnóstico das necessidades por mim realizado na formação contínua desenvolvida constituiu-se um ponto de partida

uma vez que orientou o processo formativo, bem como o de chegada, pois no decorrer da formação pudemos avaliar se os objetivos formativos estavam de fato sendo alcançados. A defesa desta ideia assenta-se na compreensão de que se tivéssemos adotado outra postura, muito provavelmente, obstaculizar-se-ia a efetivação de uma prática de formação contínua que se queira e se efetive para atender o que almejam os professores (Rodrigues, 2006).

García (1999, p. 200) recupera em Hewton os diferentes tipos de necessidades formativas diagnosticadas em projetos de formação centrados na escola. Tomei como referência tal estudo no momento em que planejávamos (eu e as professoras) como iniciar uma formação nesta perspectiva. A tipologia para cada item apresentada a seguir, embora demonstre dimensões específicas não podem ser vistas, em última instância separadas, visto que no contexto escolar e formativo elas estão interligadas e são interdependentes. Tal multidimensionalidade é indispensável, no meu ponto de vista, para compreender o objeto da formação em sua totalidade. Caracteriza Hewton acerca dos diferentes tipos de necessidades, sendo o item “b” o que motivou tal diagnóstico na investigação-formação ora desenvolvida:

- a) Necessidades relativas aos alunos: tem a ver com necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc.
- b) Necessidades relativas ao currículo: incluem o desenvolvimento dos novos planos curriculares, a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, a aquisição de novos estilos de ensino, esquemas de apresentação de informação, de comunicação, de avaliação, objetivos etc.
- c) Necessidades dos próprios professores: não se referem tanto ao ensino, mas sim a aspectos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, maior satisfação com o trabalho, redução de ansiedade etc.
- d) Necessidade da escola como organização: o currículo, os alunos (formas de agrupamento), a organização e os professores (papéis e responsabilidade, comunicação entre os professores), clima de escola, relação com o exterior (pais e outros).

Esta tipologia revela que as necessidades formativas podem partir de pessoas (professores, funcionários e gestores da escola), da própria escola em termos do alcance dos fins educacionais (revisão curricular, do projeto pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem, entre outros) e do próprio sistema educativo (atendimento às políticas educacionais). Importa lembrar que nem sempre há concordância entre essas necessidades formativas, sendo muitas vezes conflituais como afirmam Rodrigues e Esteves (1993).

A partir do momento em que se concebe o que seja importante na identificação das necessidades formativas dos professores, por meio de um diagnóstico prévio assentado em sua problematização, torna-se necessário, então, planejar quais estratégias seriam as mais pertinentes para tal intento. Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que as necessidades formativas dos professores podem ser estabelecidas de acordo com o contexto e podem abarcar diferentes técnicas, concomitantes ou não: a observação, a entrevista, o questionário, materiais impressos e registros e relatos. Entretanto, segundo as autoras, “poder-se-á dizer que não há bons ou maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades” uma vez que tudo vai depender “dos objetivos visados e dos meios disponíveis” (p. 33).

Para esta investigação-formação, optei pela técnica da entrevista em grupo, realizada no segundo encontro formativo para identificar as necessidades formativas das professoras, visando “o uso de dispositivos que permitam não apenas a recolha de informação, mas que também viabilizem a sua interpretação” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 34) para, a partir de então, elaborar com elas o plano de formação. Esta entrevista coletiva não se resumiu a identificar somente as respectivas necessidades, buscou também problematizá-las, oportunidade que as professoras tiveram para refletir acerca de suas práticas de alfabetização e letramento e explicitar o que mais lhes era pertinente em termos de conteúdo formativo.

Entendo, pela elaboração/construção de necessidades formativas o diagnóstico de um conjunto de interesses pessoais e profissionais identificados pelos professores de forma individual e/ou coletiva os quais transformados em processos de aprendizagem formais ou informais possibilitam aos docentes construir/aprofundar conhecimentos pedagógicos, metodológicos, políticos, científicos, entre outros, indispensáveis à melhoria de sua formação e prática.

Portanto, definir as necessidades formativas dos professores é uma questão, acredito, muito cara à formação contínua. Pude observar nos eventos iniciais da formação que as professoras ao identificarem suas necessidades formativas, a partir de um conjunto articulado de problemas, construíram questões teórico-metodológicas inúmeras e variadas, mesmo sendo tão somente quatro professoras, enquadrando-se no item “b” da tipologia de Hewton (citado por Garcia, 1999). Ao reconhecer a amplitude e complexidade das necessidades formativas formuladas pelas professoras, seria ingênuo

supor que qualquer projeto de formação contínua pretenda abarcar tal totalidade. Por isso, a formação desenvolvida para esta investigação buscou afastar-se desta crença.

Há de se registrar também de que tais necessidades se diferenciaram mediante a experiência profissional, expectativas e ao tempo de magistério das professoras. Desse modo, a variedade das questões teórico-metodológicas, sua infinitude, complexidade e diferenciação, embora tenham sido no início da formação uma questão a ponderar não se converteu em um problema à partida e muito menos *a posteriori*, como analisarei nos capítulos seguintes desta tese.

Esta amplitude e variação pode se tornar uma dificuldade pelo qual Rodrigues (2002, p. 251) nos alerta ao ressaltar que a “identificação das necessidades de formação sentidas por cada participante pode gerar um leque muito alargado delas, uma vez que cada um pode sentir problemas de ordem muito diferentes”, o que dificultaria o trabalho nesta perspectiva.

Muito provavelmente, se o grupo de professoras participantes da investigação-formação ora desenvolvida contemplasse um número maior de necessidades formativas, este leque poderia ter sido muito maior e mais complexo. Ademais, se porventura viesse a fazer novo levantamento das necessidades formativas com as mesmas professoras em um outro tempo e contexto, seriam diferentes das identificadas por ocasião desta investigação. Opinião semelhante é partilhada por Canário (1998) quando afirma que as necessidades formativas identificadas têm um caráter provisório e relativo. Afinal, o que priorizar em termos de atendimento às necessidades formativas quando elas se apresentam como diversas e complexas?

Em muitos sentidos, devido a imagem que faziam de si como professoras e suas limitações, percebi que tais necessidades eram intermináveis devido ao grau e a natureza delas, fato que demonstra que estas professoras têm clareza da importância da continuidade dos estudos em eventos formativos, uma vez que os saberes da docência que operam para instrumentalizarem suas práticas necessitam de constantes aprendizagens, o que me leva a afirmar que elas não podem ser vistas como profissionais “prontas e acabadas”, isto é, a aprendizagem delas têm que ser uma constante.

Por outro lado, tal diagnóstico das necessidades revelou-se como complexo devido a natureza dos problemas educativos e sociais que as professoras e seus alunos vivenciam. A fundamentação teórico-metodológica que julguei indispensável para o enfrentamento



de tais problemas nos levou a definir prioridades. Afinal, não podemos ter uma crença ingênua de que um tempo de formação contínua vá abarcar “Deus e o contexto”.

Definir a prioridade das prioridades identificadas pelas professoras revelou uma outra questão a ser ponderada no momento da elaboração do plano de ação da formação, pois precisaríamos definir em conjunto por onde começar. Todavia, após calorosas discussões, o grupo chegou a um consenso de que investir em estudos acerca da teoria e prática da alfabetização e letramento seria a melhor opção para o início dos trabalhos da formação por atuarem como professoras dos anos iniciais de escolarização e, pelo fato de que, nas palavras delas, estes estudos “terem sido secundarizados na formação inicial e continuada”, atribuindo a isto a dificuldade em alfabetizar e letrar melhor seus alunos.

Neste perspectiva, priorizou-se para a elaboração do plano de formação as questões relacionadas aos processos de alfabetização e letramento: como ensinar o aluno a ler e escrever; quais métodos de alfabetização priorizar; como avaliar a aprendizagem e as produções textuais dos alunos; como ensinar e avaliar questões ortográficas; entre outras correlatas. Consequentemente, a formação contínua desenvolvida partiu de um problema real, relevante e reconhecido como útil e pertinente pelas professoras.

Esta constatação pode me levar para múltiplos caminhos de análise, entre eles, a questão incontornável de que a formação inicial de professores ainda não oferece uma formação sólida para um trabalho qualitativo dos futuros professores dos anos iniciais de escolarização. Para estes futuros professores, as concepções e práticas de alfabetização e letramento precisam constituírem-se como prioritárias no processo de ensino aprendizagem. O entendimento de que a formação inicial não produz um profissional da educação pronto e acabado não retira a responsabilidade científica, social e educativa de se formar profissionais qualificados para o exercício do magistério.

A continuidade do processo formativo dos professores insere-se como forma de aprendizagem ao longo da vida profissional e pessoal, e, aprender implica, sobretudo, comprometer-se com o processo de autoformação. Desta compreensão é possível reconhecer de que o impacto da formação contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é maior do que a formação inicial porque é mais duradoura, diversa e acompanha todo o percurso da carreira docente, mesmo reconhecendo a inseparabilidade destes ciclos formativos (inicial, indução na carreira e formação contínua).

Em síntese, as necessidades formativas identificadas pelas docentes na investigação-formação foram inúmeras, complexas, diversas e infinitas, como já apontavam os autores estudados a esse respeito. No entanto, no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento tais necessidades foram mais pontuais e não foram tão diferenciadas uma vez que as professoras tinham preocupações comuns pois perspectivavam desenvolver um trabalho voltado para a reflexão de suas práticas como alfabetizadoras no sentido de realizar atividades de alfabetizar e letrar mais exitosas. Com este entendimento, percebo que para estas professoras a continuidade dos estudos sobre alfabetização e letramento (relação teoria e prática), quer seja na escola, ou fora dela, torna-se uma necessidade formativa constante em se tratando de suas aprendizagens.

Portanto, as necessidades formativas arroladas pelas professoras e trabalhadas na investigação-formação revelam uma compreensão de que sabem identificar e reconhecer suas fragilidades teórico-práticas e a consciência de que, para superar/minimizá-las é necessário problematizar e refletir sobre elas. Nesta ótica, provavelmente, como relatado por elas, aprenderiam mais e melhor em situação de colaboração na escola visando a mudanças de suas práticas.

Entendo que o debate controverso posto na seara das necessidades formativas dos professores pode ser contornado de tal forma que ao identificar tais necessidades eles se reportem a um quadro de problematização. Relativamente a este aspecto, o diagnóstico das necessidades dos professores nos projetos de formação centrados na escola, como foi o caso desta tese, “é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem” (Guarro, citado por García, 1999, p. 199).

### **2.3 A escola como *locus* privilegiado de formação contínua de professores: unidade de mudança e inovação educativa**

Há consenso sobre qual *locus* é o mais apropriado para se desenvolver a formação contínua de professores? Pelos estudos realizados por mim, julgo que não há! Mas, a ideia de que a escola é o *locus* privilegiado dessa formação se fortalece.

Se atualmente é consenso de que a formação inicial dos professores da educação básica deva ser ofertada no ensino superior, quer seja por meio de instituições universitárias ou não universitárias, a formação contínua, seja ela formal ou informal,

pode ser realizada ou ofertada por múltiplas e variadas instituições, entre elas, as instituições de ensino superior; secretarias/ministério de educação; sindicatos; associações profissionais e científicas, entre outras. Desse modo, não está em causa o importante papel destas instituições de apoio externo às escolas na oferta e diversificação desta formação, dado que me leva a afirmar a legitimidade delas enquanto instituições formadoras.

Os estudos sobre a escola como *locus* da formação contínua de professores têm sido formulados sob diversos argumentos de estudiosos que defendem tal ideia, desvelando a sua importância. Vejamos os argumentos que prevalecem em textos de alguns defensores desta ideia identificados na literatura especializada:

Há um acordo entre os educadores de que a capacitação, em última instância, deve-se dar na escola, em serviço, como um processo, envolvendo uma interação entre os profissionais que nela atuam (Alves, 1995, p. 61).

A superação de alguns dos problemas indicados (...) poderia ocorrer adotando-se, como alternativa, modelos de formação continuada centrados no grupo institucional. Essencialmente, o que define esses modelos é o desenvolvimento do processo de formação com um conjunto de professores de uma mesma escola (ou grupo de escolas de uma região) no seu próprio local de trabalho (Reali & Mizukami, 1996, p. 68).

A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências (Nóvoa, 1991, p. 30).

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo grau. (...) considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (Candau, 1996, p. 143-4).

Entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de formação” (...). “Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas, os propósitos da formação (Imbernón, 2011, p. 85).

A literatura é vasta na defesa da escola como *locus* privilegiado da formação contínua dos professores, como mostram os excertos destacados. Subjaz a esta defesa a compreensão de que a escola é o *locus* natural de trabalho do docente, apesar de não ser o único, afinal é lá que ele vai exercer grande parte sua atividade profissional como professor. É na escola que os professores exercitam um conjunto de práticas pedagógicas as quais, pela reflexão do seu próprio trabalho, buscam transformá-lo.

Neste sentido, a reflexão e análise do trabalho docente e seus impactos para a melhoria da qualidade do sistema de ensino tornaram-se um conteúdo valioso para a formação contínua porque é a partir destas análises que se pode compreender com mais propriedade a profissão docente, cada vez mais complexa e imprevisível.

Em vista disso, a escola passa a ser entendida como *lócus* privilegiado desta formação, porque é nela que se gera a profissão docente, como já nos alertavam Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990, p. 23) quando analisavam a reforma educativa portuguesa implementada na década de 80 do século passado em Portugal. Este debate contribuiu para cunhar a expressão formação contínua centrada na escola como, defende Canário (1998), e a possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem. Esta defesa não significa defender que os professores devam ser formados somente na/e pela escola e muito menos que tal formação deva focar exclusivamente o trabalho do professor sem levar em conta o contexto em que a escola, os professores, os alunos, os pais, se inserem.

Estes argumentos revelam, claramente, que a escola como um lugar laboral é também o lugar de aprendizagem para os professores, quer dizer, um espaço formativo visto que, no seu próprio ambiente de trabalho, os docentes defrontam-se com situações conflitivas, contraditórias e experiências diversas, pondo em xeque os seus saberes e construído, portanto, novos saberes a partir de sua inserção na prática escolar. Tal entendimento nos faz rever o pensamento tradicional dominante no sistema de ensino de que a escola é o lugar onde os alunos apenas aprendem e os professores apenas ensinam.

O professor, ao longo de seu percurso profissional na escola, faz descobertas, testa hipóteses, institui novas práticas, (re)constrói novos saberes, revendo sua análise acerca do mundo (profissional e social) que o cerca, ou seja, constrói novas aprendizagens realizadas interpares. Para esta tese, aproveito-me do conceito de aprender formulado por Canário (1997, p.14) quando afirma que “aprender significa atribuir sentido a uma realidade complexa e essa construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afetiva e social de cada sujeito”.

É neste contexto, de (des)construção e desenvolvimento da profissão docente que o professor ao aprender a sua profissão aprimora sua formação nas organizações escolares. Canário (1997) tem chamado a atenção para esta compreensão, ao ressaltar que o fato dos professores aprenderem a profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia de que eles só aprenderiam a profissão nas escolas.

Neste sentido, compreende-se que a aprendizagem docente decorrente de uma dada formação contínua de professores centrada na escola “não acontece só e necessariamente no seu interior” (Placco & Souza, 2010, p. 26). Essa (re)aprendizagem permanente da profissão docente corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

É por esta razão que a formação contínua, por se desenvolver ao longo do exercício do magistério, não pode distanciar-se de um debate acerca da identidade (pessoal e profissional) docente sob forma de levar para o esquecimento a história de vida dos professores, a base em que foi ancorada sua formação, os percursos formativos vividos pelos professores, entre outras questões. Furlanetto (2013) insere mais uma dimensão a esta identidade, qual seja, a história da escola, pois ela, concordo com a autora, interfere nos sentidos que a comunidade educativa atribui a ela.

Nesta história, tensões, problemas, culturas, conflitos, relações de poder e práticas exitosas são vividas e narradas delineando um dado momento presente no sentido de projetar um futuro em consonância com ela. Ao se caracterizar de forma singular, cada escola apresenta as características pedagógicas, culturais e sociais próprias que demarcam a história dela e lhes dão uma identidade própria em que os alunos e os profissionais que lá habitam, por trazerem uma bagagem acumulada pelos diferentes meios pelos quais passaram, atribuem os mais diversos sentidos a ela. Daí porque a formação contínua de professores, centrada na escola, precisa ter como referência a história de vida da escola e a história de vida pessoal e profissional dos professores.

Conciliando as perspectivas pessoal e profissional dos professores e organizacional da escola, Nóvoa (1991, 1992b), afirma que a formação contínua deve organizar-se entre a pessoa-professor e a organização-escola em torno de três eixos fundamentais, quais são:

1. O desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor e a sua experiência;
2. O desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente e os seus saberes;
3. O desenvolvimento organizacional: produzir a escola e os seus projectos.

Na mesma linha de raciocínio, Canário (1994, p. 18), igualmente, destaca que a oferta formativa deve atender a três dimensões. Diz ele:

1. Uma dimensão individual: que se prende com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;
2. Uma dimensão organizacional que remete para o estabelecimento de ensino, enquanto lugar de produção coletiva da profissão docente;
3. Uma dimensão territorial articulada com a constituição de “redes” de escolas, correspondentes a “redes” de formação.

As ideias que os referidos autores trazem, baseadas em evidências cotidianas, fazem apelo a novos tipos de percursos formativos, quer sejam individual/coletivo, de construção da pessoa do professor (eu), dele como professor (profissional) ou organizacional (escola). A relação do eu (pessoa) e professor (profissional) anima a formação quando se compreende que “uma parte importante do professor é a pessoa” (Nóvoa, 1991). Por isso, “o professor não ensina aquilo que sabe, mas aquilo que é” (Belbenoit, citado por Amiguiño, 1992, p. 45).

Nos percursos formativos, então, cruzam-se histórias de vida de professores e das instituições escolares, razão pela qual faz sentido pôr o passado da escola e de seus professores no centro do debate da formação contínua. Evocar este passado é compreender: como estes professores constroem sua identidade profissional? Quais opções teórico-metodológicas acionam para corresponder a um público educativo (alunos, pais, gestores) cada vez mais heterogêneo no interior das escolas? Sobretudo, compreender, como a escola em que trabalham se organizam pedagogicamente para educar. É neste sentido que a formação contínua de professores tem um expressivo contributo para a profissionalização docente, isto porque ela pode, mediante suas finalidades, favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional de seus destinatários.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores é indissociável do desenvolvimento organizacional da escola. Por caminharem lado a lado, constituem-se em unidades do processo formativo, pois, como nos lembra Amiguiño e Canário (1994, p. 64), ao citar Watson e Fullan, “em geral não se consegue um sem o outro, tem que dar-se a par”, mesmo aqueles com apoio de dinâmicas colaborativas externas”.

O processo formativo centrado na escola não prescinde do trabalho colaborativo entre esta e demais instituições formadoras quando oportuniza uma cultura de parceria, de ajuda complementar, marcada pela negociação e resolução de conflitos de interesses, o que implica rever as formas tradicionais de parceria entre elas quando desenvolvem formação no modelo de transferência/acumulação dos conhecimentos numa alusão à

teoria produzida no exterior da profissão, em que o processo de estudo é marcado pela aquisição de saberes e não pela produção deles.

Esta transferência é muito associada quando na formação há a primazia da teoria, trabalhada numa relação hierárquica e vertical entre formadores e formandos, secundarizando a prática, isto é, o saber da experiência que os professores já são portadores. Esta postura desigual reflete as relações de poder assimétricas que estão postas neste cenário formativo, desconsiderando a prática como fonte de conhecimento e de reflexão. Neste sentido, é legítima a crítica dos professores às formações que não tomam o par teoria e prática como propulsora da reflexão.

A a investigação e reflexão da prática para a melhoria da ação parece ser o suporte estruturador e metodológico de viabilização de uma formação voltada à prática. Expressões como: articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1993); conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1992); investigação/reflexão/ação (Estrela, 1992); indagação/reflexão (García, 1992) são reveladoras de que o saber da experiência é o elemento central de estudo e análise das práticas de formação contínua de professores centrada na escola.

Se tal formação dá valor especial à prática profissional como elemento de análise e reflexão do trabalho do professor, então, parte-se do pressuposto de que é o professor que detém um conhecimento em primeira mão de sua própria prática, e, provavelmente, dos colegas e dos verdadeiros problemas da escola, local onde interagem diferentes, diversas e, por vezes, antagônicas, práticas. Dito de outra forma, a reflexão da prática dos professores necessita estar ancorada em uma reflexão mais global da escola e da sociedade, sob pena de reduzir as análises a questões metodológicas e pedagógicas para o enfrentamento do problema.

Como faz notar Nóvoa (1991, p. 30), a escola passa a ser considerada como o “lugar de referência” para definição, planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação contínua, pois é lá que o professor vivencia concretamente as situações peculiares ao seu trabalho docente; identifica a complexidade dos problemas que enfrenta, os limites e as incertezas do seu fazer pedagógico, os quais poderão ser convertidos em pontos de partida e de chegada da reflexão e transformação de sua prática.

Ao assumir a escola esta referência, cria-se a expectativa da formação centrada nas escolas: quer dizer, centrada nas práticas, centrada nos problemas dos professores e nas práticas pedagógicas (Ferreira, 1994), isto é, uma formação centrada nos professores, para

os professores, com os professores, e, sobretudo, desenvolvida pelos professores, principais profissionais da escola. Neste entendimento, a prática, analisada, criticada e avaliada de forma partilhada pelos professores da mesma escola, passa a ser considerada o tema e o conteúdo relevantes da formação dos professores e uma fonte importante, segundo Escudero e Bolívar (1994, p. 119) para a inovação e melhoria dela. A cultura docente e a cultura escolar de uma dada escola, então, geram um universo de conteúdos formativos próprios em que a prática, numa relação dialética com a teoria, é geradora de conhecimento.

Contudo, via de regra, a formação contínua de professores ainda não consegue orientar-se por estes princípios, distanciando-se do cotidiano dos professores, reproduzindo um “modelo clássico” ou “escolarizado”, como definidos por Candau (1996), Demailly (1996) e Canário (1994) quando realizados de forma externa às escolas e aos professores, com propostas alheias. Por vezes, tal modelo é reconhecido pelos professores como ineficaz, inadequado, insensato ao não contribuir para que as escolas se tornem o local privilegiado desta formação. Ao fazerem a crítica a este modelo, Escudero e Bolívar (1994, p. 100) defendem que as escolas não são lugares a colonizar e, assim, é preciso, então, rever não somente o *locus* desta formação a ser desenvolvida institucionalmente, como também o modelo epistemológico que a orienta.

A formação contínua quando caracterizada predominantemente por meio da oferta de eventos de caráter pontuais e avulsos, centrada em conteúdos e não em processos, torna-se caótica, interrompendo aquilo que é mais peculiar a sua definição: continuidade. Convém referir, que tal continuidade não pode ser entendida como a garantia da oferta de uma variedade sucessiva (somatória) de eventos ao longo de um certo tempo, escolhida pelos professores, dispostos em um leque de opções oferecido parceladamente pela escola. Continuidade que não pode ser entendida com a ideia de quanto “mais formação ininterrupta” melhor para a prática docente. Entendê-la como um processo sistemático de educação para o exercício da profissão docente, desenvolvido ao longo da carreira docente, articulado ao projeto educativo da escola, é dar aos professores um lugar central na condução do seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional.

A continuidade da formação centrada na escola pressupõe um ato *continuum*, constituindo-se processo autônomo, porém não dicotômico, do projeto educativo da escola, ambos indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino. Os portugueses Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990, p. 75) já referiam nos idos da década de 90 que



para que haja eficácia na formação contínua é necessário que haja continuidade. Todavia, não podemos entender tal continuidade numa visão cumulativa e etapista da formação, de que quanto mais formação, melhor, pois como já lembrava Nóvoa (1991, p. 23), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas).

Ao contrário, entendê-la como um fenômeno complexo é reconhecer que suas finalidades podem ser diferentes desde que estas sejam legítimas para os docentes, uma vez que, em um mundo gerido cada vez mais pelo mercado econômico, proliferam-se organizações formativas dirigidas a clientelas (consumidores) específicas, em que se resume a formação: a oferta de um cardápio diversificado centrado no domínio de habilidades e competências técnicas e didáticas. Organizadas e estruturadas sob esta forma, tais ofertas pressupõem uma concepção desqualificadora dos professores quando compreendem o docente como um cliente deficiente, carente de conhecimentos e saberes, daí é preciso colmatar as lacunas delas advindas.

Uma formação contínua proposta nestes moldes (catálogos de ações de formação) pode levar os professores a desconfiarem dos “pacotes de formação” ao duvidarem da sua eficácia, sobretudo quando concebidos por pessoas externas e sem vínculos com aquela realidade escolar. As soluções para o enfrentamento dos problemas reais que os professores vivenciam são apresentadas de forma instrumental, padronizada, prescritiva e universal. Neste cenário, é compreensível que os professores não se sintam muito confiantes na formação contínua ministrada por instituições que fornecem formação como um produto a mais, posto nas prateleiras do mercado com fins meramente lucrativos, rejeitando-a de forma clara.

A formação contínua de professores centrada na escola, como aqui analisada e defendida, obedece a uma lógica diferente desta, contrapondo-se a uma lógica de catálogo, com oferta de ações eventuais, avulsas e esporádicas, para uma lógica de projeto formativo em um *continuum* articulado ao projeto educativo da escola tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas. Desta forma, a questão que se põe para o debate e reflexão nesta tese diz respeito não à quantidade de formação, mas à qualidade dela expressa em um projeto global de formação a longo prazo.

Um projeto formativo, articulado com o projeto educativo da escola, revela-se pela definição por parte do coletivo de um conjunto coordenado e coerente de ações diversificadas, em que se pergunta: como conceber e desenvolver um processo formativo

de professores em contexto de trabalho? Quais objetivos e finalidades? Qual natureza? Quais princípios e pressupostos? Em que momento? Quais ações, estratégias e eventos formativos? Para quem e quem são os formandos? O que é prioritário? Quem são os formadores? Como conciliar o caráter científico, pedagógico e metodológico de uma dada área do conhecimento? entre outras questões.

Para ser contínua, tal formação, de fato, é preciso que o sistema educativo não somente reconheça a importância das escolas como instituição de formação de professores, não apenas locais de trabalho docente, mas como também criar estruturas nas escolas para que os professores se assumam como conceptores de tal processo, ou melhor, tornar os professores protagonistas da sua própria formação, pensada por eles, com eles e para eles.

Convenhamos, todavia, que não é tarefa fácil quando a insuficiente clareza desta formação representa um obstáculo à continuidade do processo formativo dos professores porque mantém e intensifica as representações dos professores de que esta formação não contribuirá para a melhoria de suas práticas e formação. Desenraizada do contexto e obscura para muitos docentes quanto as suas finalidades, a dúvida, portanto, a desconfiança da eficácia da formação contínua para a melhoria de suas práticas docentes, torna-se legítima.

Neste aspecto, a proposta de professores reflexivos e pesquisadores ganha sentido no momento em que disponibilizam-se tempo e espaço em contexto de trabalho visando a discussão e debates coletivos na e sobre a prática docente gerando um questionamento permanente. Reconhecer e valorizar os saberes que os professores são portadores, uma vez que trocam experiências, desenvolvem projetos de pesquisas sobre os mais variados temas que analisam os perpétuos problemas que eles vivenciam no seu cotidiano e interveem para a resolução de problemas concretos, torna-se imprescindível em qualquer contexto escolar.

A reflexão sobre a sua própria prática (Zeichner, 1993) em contexto de trabalho é condição para a constituição de um profissional reflexivo, o que vai exigir também uma formação que priorize a reflexão dela. Logo, se a prioridade formativa é a reflexão sobre as práticas dos professores, é preciso ter conta o contexto de trabalho onde tais práticas se realizam.

Com relação à formação contínua centrada na escola, no contexto brasileiro e paraense ainda é um caminho a ser construído no interior das escolas, face às eternas

difficultades que as estas encontram para elaborar e desenvolver, sem a tutela das secretarias de ensino, um processo de formação contínua de professores. É importante também destacar que tais escolas não possuem, por exemplo, autonomia didático-financeira para proporem e realizarem no seu tempo e em condições satisfatórias, um dado programa de formação contínua.

Afirmar esta compreensão não significa dizer que o poder central deva desobrigar-se da oferta desta formação, mas ressaltar a importância de um processo de descentralização dos recursos financeiros em que a união, ao dar maior autonomia à escola, possibilita que essa tenha a responsabilidade em definir, propor e desenvolver a formação que melhor lhe agrada (prioridades locais/individuais e coletivas/organizacionais). Assim, será possível contribuir para diminuir a tensão no sistema escolar entre autonomia e dependência resultante de uma maior ou menor submissão dos professores e da escola à lógica estatal. Devolução esta que não diz respeito a transferir competências e desconcentrar tarefas, mas oportunizar às escolas a gestar e gerir o projeto educativo/formativo, mesmo situadas em um clima de incertezas e ambiguidades.

Sem dúvida, esses impasses são empecilhos que devem ser sanados quando se tem em vista a implementação de ações formativas que deem visibilidade à formação contínua de professores nas organizações escolares.

A massificação da escola pública brasileira e paraense com a entrada de diferentes e diversos públicos (grande heterogeneidade tanto docente quanto de alunos) em seu interior põe os professores frente às novas condições de exercício da profissão, caracterizada pela tensão entre a proletarização e a profissionalização, tornando ainda mais difícil viver a profissão.

A esta tensão, a par de outros fatores, atribui-se a chancela do insucesso escolar, em que se faz notar um expressivo descontentamento por grande parte da população brasileira em relação à qualidade do ensino, principalmente aquelas escolas situadas em contextos periféricos e vulneráveis. Independente dos fatores que originam tal descontentamento, a precária formação e a deficiente prática dos professores, quase sempre, vem à ribalta quando se deseja explicar o insucesso escolar somente sobre estas lentes, constituindo-se em um problema que reclama por uma solução adequada.

Não é sem razão que parece inquestionável no mundo atual que se exija dos professores uma sólida formação e uma prática que corresponda a ela. Conciliar boa

formação com boas práticas torna-se um desafio aos docentes e ao sistema de ensino quando se pretende que a escola seja uma unidade de mudança e de inovação educacional. Os docentes deparam-se no exercício do magistério público brasileiro e paraense com baixos salários; degradação da carreira; condições de trabalho aviltantes; desgaste físico e psicológico que a profissão provoca; desprestígio social da profissão, sem falar no fato de que participar de formação contínua em serviço ou não, não se constitui em mecanismos para a ascensão na carreira docente, no Brasil. Este cenário tem feito com que o abandono da profissão seja cada vez mais crescente como demonstram os estudos de Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2010).

Em relação às condições de trabalho do professor, Oliveira e Assunção (2010), fazem a seguinte assertiva em verbete no Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”:

[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

No Brasil, em vários estados, a formação contínua, exceto a realizada no âmbito da pós-graduação, não tem efeito algum na progressão da carreira dos professores da educação básica.

Portanto, a decisão de permanecer ou não na profissão docente é um fantasma que assombra os professores brasileiros e paraenses, assim como aqueles que, porventura, desejam nela ingressar, deixando de ser uma profissão atrativa para os mais jovens pois, por ser uma profissão no Brasil de elevado desgaste e desprestígio, passa a ser compreensível a rejeição a ela. O chamado mal-estar docente, analisado pelo espanhol Esteve (1991) se caracteriza pela sensação de incapacidade, incômodo, insatisfação, indignação e impotência que acomete os professores diante dos intermináveis, e por vezes insolúveis, problemas que se deparam no exercício da profissão.

A imagem negativa do professor se associa ao baixo nível de aproveitamento dos alunos e do sistema de ensino a sua formação ou a sua prática, impossível, ao que me

parece, de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Por outro lado, parece que tal melhoria depende, além de outros fatores, dos professores e, para isto, é necessário que o professor mude também, motivação que provavelmente o fará sentir cada vez mais necessidades de formação, o que me leva a indagar qual deve ser essa formação, suas ações, natureza, objetivos, princípios, conteúdo e *locus*.

Sendo a formação contínua um direito no Brasil, e, por conseguinte, um dever do professor assegurados por meio dos artigos 63, 67, 87<sup>24</sup> da LDB nº9.394/96, cabe ao poder público oportunizar reais condições para que esta formação se realize a contento dos professores, sendo a formação centrada na escola ainda um desafio. Inúmeras condições podem ser elencadas para tal fim, entre elas, a definição do financiamento, pois sem ele pouco se consegue em termos práticos. Os constrangimentos financeiros que muitas escolas públicas brasileira e paraense vivem, impedem que se construa tal formação.

Por outro lado, garantir aos professores um tempo de trabalho para participação na formação contínua centrada na escola, sem prejuízo dos seus vencimentos, sendo substituídos nas suas funções durante tal participação, parece-me também imprescindível para evitar a intensificação e a extensão do trabalho, gerando, com isto, mais cansaço acrescido de um certo desânimo nos professores. Nesta ordem de ideia, evita-se, como pondera Canário (1995, p. 36) de realizar a formação em um “tempo de atividade extra que se vem somar, e sobrecarregar, o horário de trabalho e o conjunto de tarefas a realizar”. Escudero e Bolívar (1994, p. 146), indignados com este modelo espoliativo formativo, afirmam que chega a ser um insulto solicitar que os professores realizem atividades adicionais formativas em contexto de trabalho fora de seu horário de trabalho.

A intensificação e a extensão do trabalho docente caracterizado pelas múltiplas tarefas que os professores vem a desempenhar na escola (ensino, planejamento, avaliação, gestão, extensão, pesquisa, reuniões, atendimentos aos pais, atividades burocráticas, entre outras) tornam o tempo escasso, e igualmente precioso, para se dedicarem a outras tarefas além daquelas, o que pode prejudicar qualquer boa intenção formativa. Neste caso, como documentaram tão bem Escudero e Bolívar (1994, p. 146), “é preciso rever as condições estruturais do trabalho docente, entre elas a flexibilidade do horário docente para que os professores possam, em sua jornada de trabalho, ter um tempo para tal formação.

Estes exemplos equivalem a dizer que a escola pública brasileira e paraense precisa se preparar para se ter um sistema organizado de formação estruturado de forma flexível

---

<sup>24</sup>Incisos III, II e IV respectivamente.

e integrado ao projeto educativo da escola, pois se se pretende qualidade, esta não pode desenvolver-se em situações de improviso. A formação centrada na escola passa pela compreensão da gestão igualmente centrada na escola.

Quando se afirma que a formação contínua de professores precisa ter impacto na carreira docente, uma questão oportuna se levanta para o debate e diz respeito à valoração atribuída a ela, assim sua fiabilidade está relacionada com a questão, em menor escala, da certificação (instituição, modalidade, tempo, espaço, ações, nível de aproveitamento) e da avaliação (processual) e, em maior escala, da creditação (controle de qualidade para efeito de progressão na carreira). Uma formação devidamente certificada e avaliada deve ser creditada para efeito de progressão na carreira?

As ideias centrais trabalhadas neste capítulo revelaram um quadro teórico no campo da formação de professores em que busquei situar um debate acerca da terminologia, modelos, abordagem, finalidades e *lócus* desta formação. Este quadro teórico construiu-se a partir de uma literatura nacional e internacional produzida nos últimos 40 anos que alicerçou não só o planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação contínua de professores centrada na escola realizada para esta investigação (produção dos dados), objeto desta tese, como também foi tomado como referência para reflexão e análise de tal experiência (análise dos dados).

### **3. PROFESSOR: PESQUISADOR, REFLEXIVO E LETRADOR**

A intenção deste capítulo é suscitar uma atitude reflexiva sobre 3 eixos que foram se revelando no desenvolvimento da construção dos dados desta tese, os quais qualificam o trabalho do professor, quais sejam: pesquisador, reflexivo e letrador. Tais qualificações tornaram-se uma exigência no atual contexto formativo ao ponto da literatura especializada tratar de tais questões como indispensáveis para a melhoria da prática docente. Assim, julgo prudente enveredar por uma reflexão teórica/prática sobre estas questões ancorada em autores internacionais e nacionais com a finalidade de subsidiar minhas análises, reflexões e práticas.

#### **3.1 A pesquisa e a formação de professores pesquisadores da educação básica no Brasil**

No Brasil, a partir da década de 1980 do século passado, os pesquisadores da área da educação vêm travando um debate significativo sobre a importância dos professores que atuam na educação básica realizarem pesquisa em contexto de trabalho. Este debate tem sido sobretudo motivado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, pelas reformas curriculares dos Cursos de Licenciatura, pela oferta da grande maioria de mestrados acadêmicos em Educação e em Ensino em que a centralidade da formação do pesquisador é priorizada. Percebe-se claramente na comunidade acadêmica e científica a preocupação de instituir a pesquisa e a figura do professor pesquisador nos processos formativos destes quer sejam na formação inicial quanto contínua.

É indiscutível que quando professores da educação básica no Brasil têm oportunidade de vivenciar em suas práticas formativas a pesquisa, verifica-se com muita clareza a melhoria da qualidade de seu trabalho, do ensino, e, por conseguinte, da escola, como atestam André (2001), Lüdke (2004), Lüdke et al. (2009) e Demo (1990, 2011). Por suposto, nas escolas onde atuam professores pesquisadores, muito provavelmente, decorre uma melhoria das práticas tanto individual tanto coletiva dos docentes e da própria escola, como aponta Demo (1993, p. 128) ao afirmar que “quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque ‘ensina’ a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar”. É notório, na compreensão do

autor uma ideia que se fortalece cada vez mais no campo da pesquisa dos professores da educação básica, qual seja, a pesquisa inspira e fundamenta o ensino.

A vivência formativa em pesquisa é favorável a um conjunto de atitudes que os professores passam a reunir em sua trajetória profissional: reflexão, análise, comparação, avaliação e compreensão de suas práticas; produção e socialização do conhecimento; aumento de repertório linguístico e científico; aprofundamento teórico, entre outros, bem como possibilita, também, o trato com o aparato teórico-metodológico de uma dada abordagem investigativa. Este conjunto de habilidades e competências científicas e o conhecimento do objeto em questão são necessários para a formação do professor pesquisador, o que me leva a refletir que para ser pesquisador é preciso também formação, tal qual a docência.

Assim, os cursos de formação inicial no Brasil se defrota do ponto de vista formativo em duas possibilidades: docência/professor e pesquisa/pesquisador. Tradicionalmente esses cursos estão centrados na primeira possibilidade e a segunda ainda é um grande desafio às agências formadoras. Estas duas dimensões, nem sempre igualitárias nos cursos de formação inicial, constituem-se atualmente no Brasil, na base curricular formativa, principalmente se tais cursos são ofertados em instituições universitárias porque lá presume-se que estão dadas as condições materiais para tal base curricular.

A ideia central do professor pesquisador é possibilitar a ele uma ambiência acadêmica e profissional em que a pesquisa seja um dos elementos formativos que possibilite, sobretudo, refletir e investigar sobre suas práticas, culminando então na figura de uma outra condição: o professor reflexivo, que analise a seguir. Isto posto, o professor ser pesquisador de suas práticas é uma condição importante para o sucesso educativo visto que provoca mudanças no próprio professor e na sua condição de trabalho. Concordo com Pimenta (citado por Franco, 2002, p. 189) ao afirmar que:

O movimento do professor pesquisador é estratégico, pois investe na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar e de decidir nas questões da gestão das escolas e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

No que diz respeito à instituição a qual trabalho (UEPA), apesar de constar nos currículos das Licenciaturas disciplinas voltadas especificamente para a pesquisa, como



por exemplo, Pesquisa Educacional, Metodologia Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Prática Docente, entre outras, e de reconhecer o esforço institucional para que a pesquisa de fato se institua na cultura acadêmica, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica<sup>25</sup>, em nível superior, ainda pouco consigo vislumbrar, de fato, tal efetivação para a melhoria da formação dos professores/pesquisadores, o que sem dúvida, creio eu, repercutirá de forma negativa em suas práticas.

Destaco a seguir o que trata a referida Diretriz no que diz respeito à garantia da pesquisa e da reflexão como elemento formativo nos cursos de Licenciatura:

- a aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas;
- a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (Brasil, CNE, 2002).

A pesquisa como centralidade do processo formador nas Diretrizes e, por extensão, a leitura subentendida da importância de se formar o professor pesquisador não pode se constituir em uma simples e pura afirmação. Como enquadramento normativo oficial, portanto, legal, tem, é claro, um importante significado, todavia, corre o perigo de ser mais uma afirmação no vazio caso não sejam construídas as condições materiais necessárias para tal, as quais dependem de um conjunto de circunstâncias, entre elas: formação do formador/pesquisador, revisão curricular de tal proposição, condições de recursos, equipamentos, espaço e tempo.

Em outras palavras, esta centralidade expressa em documentos oficiais é imprescindível para que a comunidade educativa organize o trabalho pedagógico a que se propõe sobre este prisma, porque revela uma intenção deliberada da instituição formadora do ponto de vista curricular, mas esta intenção, por si só, não é garantia de que esta centralidade se concretize. Observo, ao longo de minha trajetória profissional como professora, formadora e pesquisadora, que tal centralidade tem se restringido tão somente ao âmbito normativo das agências formadoras, não se convertendo, de fato, na maioria

---

<sup>25</sup> Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), resolução nº1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, fundamentado no Parecer do CNE/CP nº9/2001.

deles, em uma realidade objetiva no interior dos cursos de formação de professores. Nunes (1995) pondera que a invisibilidade e a inexpressividade da pesquisa como atividade sistemática de construção de conhecimento nas instituições formadoras dificultam que os futuros professores se tornem pesquisadores aquando profissionais, situação detectada por ocasião desta investigação-formação.

Por conseguinte, a garantia desta centralidade não se faz no plano abstrato e nem se resume no plano do currículo real, tampouco bastaria, como nos lembra Nunes (1995), o estímulo dos professores formadores, a vontade dos alunos, futuros professores. Ela é fruto de uma decisão política e pedagógica das instituições formadoras, dos professores formadores e dos alunos, cujos espaços colegiados possam ser o *loci* de definição e construção objetiva de caminhos possíveis que levem à concretização da pesquisa como condição formadora.

Apesar das instituições de ensino superior terem que incorporar as Diretrizes nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, observo que a pesquisa, em grande parte, ainda é um processo pouco presente nas práticas pedagógicas dos currículos das IES da Amazônia paraense, conforme a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE<sup>26</sup>), na seção Pará, bem como, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centro/Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidade Públicas Brasileiras (FORUNDIR<sup>27</sup>) denunciam, tornando-se, portanto, um grande desafio às agências formadoras de professores locais trazer a pesquisa para a ribalta acadêmica.

Por extensão a essa realidade, reflito que a pesquisa é pouco trabalhada de forma transversal no currículo das Licenciaturas da UEPA, sendo muitas vezes marginal. Como ela é secundarizada, ou mesmo, tangenciada em grande parte das disciplinas, fica a cargo dos docentes, mediante suas convicções, priorizarem ou não conteúdos voltados para o estudo e a realização de pesquisa pelo futuro professor. Esta situação encontra tradução em minha experiência profissional que passo a seguir a refletir sumariamente, à título tão somente de dar conhecimento ao leitor de como é complexo formar professores pesquisadores em contexto tão adverso.

---

<sup>26</sup> Criada em 1980, a ANFOPE tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

<sup>27</sup> Foi criado em 1992 e tem por diretriz básica o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do educador.

Ao trabalhar com a disciplina Estágio Supervisionado, no Curso de Pedagogia, em uma turma, em que a pesquisa e a formação do professor pesquisador/reflexivo são tomadas como elemento central do seu currículo oficial, optei por realizar com meus alunos, futuros professores, um trabalho voltado para a realização de pesquisa, como forma de transformar o currículo oficial em real. Ressalto que esta disciplina é trabalhada exclusivamente no último ano do curso (4º ano).

Ao buscar transformar o currículo oficial (currículo ideal/prescritivo) em real (posto em prática; aquele que de fato é implantado pelos professores e alunos), percebia que nem sempre esta transmutação era imediata, harmônica e total, mesmo reconhecendo que ela não é uma aplicação do ideal no real. Neste sentido, aos poucos, refletia em conjunto com meus alunos que o confronto entre o ideal e o real era uma possibilidade de reflexão sobre nossas práticas tendo em vista superar as adversidades que encontrávamos pelo caminho.

Antes de nos dirigirmos ao campo de estágio (as escolas) os alunos da disciplina de Estágio participam primeiro de oficinas específicas ainda na UEPA. Essas oficinas são ministradas por professores formados pelas áreas do conhecimento: Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História e Língua Portuguesa em que os saberes pedagógicos e científicos destas áreas são estudados. Era comum nessas oficinas observar o esforço e o interesse dos alunos em estudar certas temáticas, entre elas alfabetização, operações matemáticas, estudos sociais, saúde, meio ambiente, entre outras, cujas problematizações muitas delas eles vivenciaram na condição de aluno da educação básica e muito provavelmente vivenciariam, no futuro, como professores.

Após a realização das oficinas na UEPA, nós, professores formadores, acompanhamos os alunos no desenvolvimento do Estágio. Ao chegarem às escolas, os alunos, além da participação direta nas aulas (observação participante da prática docente e colaboração nas atividades pedagógicas docentes), precisam desenvolver um projeto de ensino em que escolhem um determinado conteúdo que deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, como atividade avaliativa. Convém destacar que no que se refere às atividades de observação e colaboração os alunos tinham um desempenho satisfatório. Contudo, no que se refere ao desenvolvimento do projeto de ensino ficava aquém do domínio científico e metodológico do conteúdo, sua forma de verbalização, bem como o suporte metodológico para tal efeito, repercutindo de forma reduzida na qualidade da aprendizagem dos alunos das séries iniciais.

Voltando à questão das oficinas, a de Língua Portuguesa é ministrada sob minha responsabilidade. Na ocasião, entre os diversos temas estudados privilegiei também aqueles voltados à pesquisa como forma de rememorar alguns conceitos, já que partia do pressuposto de que como eles eram alunos do último ano do Curso, já teriam reunido um conjunto de saberes sobre ela nesse campo. Propus aos alunos durante a oficina, como uma das práticas de avaliação do Estágio, que desenvolvessem uma pesquisa no campo da alfabetização e letramento na escola. Para minha surpresa, a reação deles a esta possibilidade foi tímida, e, em muitos sentidos, verbalizaram que não se sentiam preparados para tal empreitada.

O fato de não estarem motivados a desenvolver pesquisa no Estágio era justificado, segundo eles porque: “não haviam estudado sobre o tema com profundidade; o professor que trabalhou com a disciplina metodologia científica não aprofundou o tema, somente o tangenciou; não haviam estudado com profundidade e nem desenvolvido algum tipo de pesquisa durante os quatro anos do curso até então”. Esta lacuna científica evidencia dois lados da mesma moeda que diz respeito a questões exógenas (institucionais) e endógenas (pessoais), ou seja, os alunos não haviam estudado com profundidade no Curso questões referentes à pesquisa ou porque estavam desmotivados e não viam nela nenhuma utilidade, sendo talvez mais trabalhoso. Assim, para a minha frustração, apenas 2 alunos em dupla acataram a sugestão e desenvolveram uma pesquisa a contento.

Se entendermos a pesquisa como elemento indispensável e necessário a uma formação docente de qualidade, sua ausência ou mesmo o seu pouco uso podem muitas vezes ser um desencadeador de práticas pedagógicas desprovidas, via de regra, de senso reflexivo, crítico e propositivo, como tenho observado ao longo do tempo. Desta forma, constato, assim como Lüdke et al. (2009a, p. 456), que “a questão da identidade da pesquisa do professor da educação básica é algo que se mostra ainda de forma obscura”.

Por outro lado, cresce no imaginário dos professores da educação básica do Pará um movimento que reconhece, mesmo em condições adversas para a sua realização, a importância da pesquisa para compreender e refletir sobre suas práticas visando sua mudança como forma de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Não vou entrar aqui no mérito da questão do reconhecimento desta importância, até porque creio ser uma discussão historicamente superada, pelo menos no plano teórico. Contudo, convém ressaltar que a formação do professor pesquisador de suas práticas é um processo que envolve múltiplas competências as quais nem sempre se alcançam ao

término da formação inicial, exigindo da formação contínua o mesmo objetivo, daí porque não podemos entendê-la como algo natural, espontâneo e fruto de boa vontade.

Se, como nos adverte Franco (2012), a pesquisa nunca foi um componente essencial para estruturar a prática docente no Brasil, é presumível e compreensível que os professores em contexto de trabalho não a queiram desenvolvê-la. Acrescenta a referida autora, ser, portanto, “compreensível que falar de inerência na relação da pesquisa com a prática docente não seja algo tão natural ou mesmo consensual” (p. 108). Nesta perspectiva, precisamos evitar um olhar idealizado que considera a pesquisa como elemento potencializador da reflexão e mudança de práticas sob pena de desconsiderarmos outras formas de correspondência a ela como por exemplo, a própria formação contínua, a organização e desenvolvimento do ensino e da gestão escolar, entre outros aspectos.

Uma das formas em que podemos dar visibilidade ao fato da pesquisa ainda ser um elemento estranho na formação e prática dos professores da educação básica é quando olhamos para um conjunto de problemas que a dificulta. Além disso, a comunidade científica questiona o valor científico deste tipo de pesquisa a ponto de não a reconhecerem como tal, tornando-se, a meu ver, um debate estéril se entendermos que a pesquisa, quando realizada com rigor, é uma atividade possível e necessária.

Uma das formas que Demo (1990) encontrou para dirimir o problema do valor científico das pesquisas, quer sejam desenvolvidas por pesquisadores ou professores, foi o fato de dividi-la em duas faces complementares: pesquisa como princípio científico (produção científica) e pesquisa como princípio educativo (refletir, questionar e construir alternativas)

A literatura contemporânea é farta nesta sistematização, contudo priorizo a reflexão que Zeichner e Nofke (citados por Lüdke, et al., 2009a, p. 456) elaboram ao assinalarem alguns fatores que dificultam o desenvolvimento da pesquisa por parte do professor da educação básica, apesar deles reconhecerem a sua importância. Segundo os autores, os fatores são:

- a falta de preparação adequada dos professores para o bom desempenho em pesquisa, o que concorre para que seus resultados sejam considerados menos rigorosos do que os obtidos pela pesquisa acadêmica;
- o valor questionável desse tipo de pesquisa, feita pelo professor, pela dificuldade de generalização a partir da análise de situações restritas;
- e a falta de tempo disponível para que o professor se dedique a essa prática.

Franco (2012, p. 191), pesquisadora brasileira, também engrossa este rol de adversidades. A esse respeito a autora acrescenta que:

- os ambientes pedagógicos das escolas têm-se tornado espaços de previsibilidade, de repetição e de não mudança, incompatíveis com a presença de procedimentos investigativos;
- a situação de desprofissionalização dos docentes e profissionais da educação impõe-lhes uma jornada de trabalho de muitas horas em contato direto com as salas de aula e suas decorrências burocráticas, vedando-lhes o tempo e o espaço para compor um coletivo investigativo;
- as duplas ou triplas jornadas que fazem o professor ter de circular diariamente por várias instituições de ensino.

Portanto, estas adversidades contextuais e temporais elencadas por autores nacionais e internacionais comprometem a formação do professor pesquisador. Não é sem razão que a pesquisa, por não ser ainda uma prática sistemática no contexto de trabalho dos professores da educação básica, quando acontece, é vista por eles como um trabalho (exaustivo) a mais, exigindo um grande esforço (intensificação) e tempo acrescido (extensificação). Ressalto que estas adversidades, também foram vividas por mim e pelas professoras durante o desenvolvimento desta investigação-formação.

Entendo que uma das formas para minimizar tais adversidades e contribuir para que a pesquisa deixe de ser um elemento estranho na vida profissional dos professores seria a possibilidade de realização de formação contínua em serviço em parceria entre as escolas e as agências formadoras. Esta parceria poderia possibilitar o envolvimento dos professores da educação básica em projetos de pesquisa sobre suas práticas desenvolvidos por eles na escola em colaboração com pesquisadores da universidade que no dizer de Lüdke, et al. (2009):

representa excelente oportunidade para a preparação daqueles professores, além de propiciar condições para o desenvolvimento de pesquisas muito mais próximas e significativas para problemas da educação básica do que boa parte das que vêm sendo realizadas no meio acadêmico (p. 465).

Sensível a esta questão Lüdke et al. (2009) destaca que a comunidade educacional precisa encontrar formas alternativas e viáveis para o acolhimento desta colaboração no sentido de formar um profissional:

mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica” (p. 12).

À título de síntese, como pesquisadora e professora formadora de professores busco trazer para a minha agenda de trabalho a pesquisa como contributo para a melhoria não só da minha prática pedagógica, como também de professores e de alunos, futuros professores. A investigação-formação por mim desenvolvida para a feitura desta tese possibilitou-me uma ação colaborativa com as professoras da educação básica em contexto de trabalho, pois compreendo que se torna necessário proporcionar aos professores em geral a possibilidade de experienciarem atitudes, habilidades e competências inerentes à pesquisa.

Portanto, busquei nesta investigação-formação fazer com que as professoras vivenciassem a pesquisa-ação como instrumento político-pedagógico para propiciar as mesmas mecanismos para aprenderem ou reaprenderem a investigar a própria prática de forma coletiva, crítica e transformadora (Franco, 2012), mesmo em um contexto institucional adverso que não oferecia as mínimas condições para que o professor realizasse pesquisa-ação sozinho ou mesmo com a colaboração de um especialista, como foi o caso desta investigação. Portanto, reafirmo que realizar pesquisa em condições de trabalho adversas que o professor enfrenta não é tarefa fácil, principalmente se trabalhar em escola pública da Amazônia paraense.

Por outro lado, reconheço que realizar pesquisa, no terreno da escola, apesar de ser importante para a melhoria da prática pedagógica do professor da educação básica, não é condição essencial para se instituir um trabalho pedagógico de qualidade, já que existem inúmeros professores da educação básica brasileira, que exercem a docência muito provavelmente de qualidade sem sequer ter realizado, durante seus percursos profissionais, qualquer tipo de pesquisa. Ou seja, não realizar pesquisa não significa pressupor que o professor seja um profissional desqualificado. Considerando a realidade do sistema de ensino público paraense pensar na figura de um professor pesquisador de sua prática pode soar como algo utópico, logo, cresce o entendimento de que ele seja sim, pelo menos um professor reflexivo, até para poder distinguir os pontos prós e contra em desenvolver ou não pesquisa. No item a seguir, me debruçarei sobre o ideário do professor reflexivo.

### **3.2 Professores reflexivos, pesquisadores e a pesquisa-ação como elemento formativo e colaborativo**

A evolução do quadro conceitual da formação de professores no Brasil trouxe uma ideia chave para o debate relativamente consensual que julgo importante para o estudo desta tese, que será debatida neste item, nomeadamente a formação do professor reflexivo, conceito ao qual ninguém discorda, muito relacionado ao da formação do professor pesquisador. Assim, como se reivindica a figura do professor pesquisador, cresce o entendimento de que este profissional também precisa ser um professor reflexivo, revelando-se polos de uma mesma unidade, constituindo-se dessa forma um mesmo processo.

Os autores a quem me refiro neste item ao abordar a temática professor reflexivo/ensino reflexivo situam esta problemática majoritariamente no campo da profissionalidade docente em que a formação contínua desponta como *lócus* propício para sua reflexão e materialidade. Compreendo, contudo, que também esta temática esteja presente no campo da formação inicial, vez que formará futuros professores.

Este ideário vem sendo construído no cenário educacional desde a década de 70, ancorado sobretudo nos estudos de Dewey desenvolvidos na metade do século 20 no Estado Unidos de forma precursora. Pelo fato dos estudos de Dewey serem considerados relevantes ainda na atualidade pela comunidade científica, este ideário alarga-se no cenário internacional a partir dos estudos de Schön (1992, 2000), os quais foram seguidos por trabalhos de Zeichner (1993), Alarcão (1996, 2001, 2011), Perrenoud (1993, 2002), Contreras (2012), Pimenta (2002), Pimenta e Ghedin (2002), Stenhouse (1997) entre outros pesquisadores que se debruçaram para analisar a gênese, seus pressupostos, objetivos, métodos, finalidades, impactos e repercussões.

A marca central do professor reflexivo é, conforme já apontava Dewey, a problematização da prática e o valor da experiência, importantes para o deslanchar do processo de reflexão do professor, pois para mudá-la torna-se necessário compreender os processos educativos de forma contextual e temporal. O referido autor define três atitudes básicas necessárias para a ação reflexiva conforme sistematiza Zeichner (1993, p. 18): abertura do espírito, responsabilidade e sinceridade as quais equilibram-se entre a ação e o pensamento, cujas terminologias, por si só, já explicam seus significados. Para Ghedin,



Oliveira e Almeida (2015, p. 131), Dewey considera dois aspectos relacionados ao agir e pensar reflexivo. São eles:

1. Um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar.
2. Um ato de pesquisa, inquirição para resolver a dúvida, assentar e esclarecer a perplexidade.

Comentam ainda Ghedin et al. (2015, p. 132), a despeito dos dois aspectos apontados por Dewey, que “caso se apresente uma dificuldade, um obstáculo no processo de alcançar uma conclusão, é necessário reorganizar a atividade mental e desenvolver um processo lógico de ideias encadeadas” e, ainda “se não houver dificuldade, obstáculo ou problema durante a atividade do professor, não haveria a possibilidade de reflexão, pois ela só é possível quando se tem algo a resolver”. É notório então que para Dewey a reflexão está intimamente relacionada com a atitude do sujeito em inquirir a realidade de tal forma que o sentimento de dúvida seja o motor para compreendê-la e transformá-la, ainda que neste processo reflexivo adversidades surjam.

Nas últimas décadas do século passado o termo professor reflexivo ganhou projeção no cenário mundial, em decorrência, sobretudo, da crise dos sistemas educativos marcados pelo insucesso escolar, atribuindo à formação e à prática do professor a responsabilidade por este revés. Emergia então uma compreensão de que era necessário um outro tipo de ensino, não mais mecânico e tecnicista, mas sim, baseado na reflexão do professor durante e depois do seu trabalho.

Para Zeichner (1993, p. 18) “os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana de suas escolas [...] e aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação”, razão pela qual compreendo que a formação de professores precisa tomar como referência o par professores/ensino reflexivo. Portanto, um novo ensino exige também um novo professor, com uma nova prática, agora reflexiva e não mais tradicional.

Sendo assim, para o alcance desta nova prática, consolidou-se um movimento de que o professor precisa estar em permanente estado de reflexão sobre sua prática, valorizando, portanto, os conhecimentos e as experiências dela advinda, condição indispensável para a resolução de problemas. Pontua Zeichner (1993 p. 17) que “o

conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”. Acrescenta ainda o autor que

Na perspectiva de cada professor significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino, deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior uma ilusão (Zeichner, 1993, p. 17).

O professor reflexivo induz à materialização também do ensino reflexivo, prerrogativas assumidas no discurso de políticos, gestores, professores, comunidade científica na generalidade, contudo, na prática, ainda distante. Neste sentido, Zeichner (1993) nos alerta que o termo professor reflexivo tornou-se um *slogan* central das reformas educativas, cuja materialização na realidade norte americana criou-se, muitas vezes, “uma ilusão de desenvolvimento do professor que de uma maneira mais sutil mantém a posição de subserviente” (Zeichner, 1993, p. 22).

Situação esta em que incluo também o Brasil, ao ponto de se tornar pela sua disseminação desenfreada, como critica Pimenta (2012), um verdadeiro modismo no setor educacional, banalizando o que se entende por reflexão. Ao propagar-se desta forma, revela-se em uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geram muito em função da subteorização de tal termo, advertindo-nos o cuidado de não transformar o cunho desta reflexão em um praticismo (Pimenta, 2012), para o qual

bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática. (Pimenta, 2012, p. 26).

No decorrer do processo de implementação e disseminação do conceito do professor reflexivo, muitas questões conflitivas à comunidade educativa brasileira foram se confrontando, afinal, formar o professor com mais um adjetivo (reflexivo) exige determinadas condições indispensáveis a ele. Uma dessas questões conflitivas foi o fato de que, no Brasil, segundo Pimenta e Ghedin (2012) o conceito de professor reflexivo tornou-se um adjetivo, ou seja, tão somente para atribuir uma dada qualidade esperada pelo professor.

A literatura sobre a prática reflexiva no ensino nos informa que para produzir a figura do professor reflexivo, ele deve ser aquele que segundo Zeichner (1993, p. 09), “assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam”. Necessário se faz, portanto, definir a prática profissional, fundamentada por uma epistemologia da prática, pautada na tríade ação/reflexão/ação, possibilitando ao futuro professor (formação inicial) e aos já professores, em situação de profissionalidade, refletir antes, durante e depois na e sobre sua (futura) prática, examinando-a, perguntando sobre a qualidade do trabalho pedagógico, identificando problemas e definindo quais formas de intervenção podem ser lançadas para resolução dos mesmos.

Para Zeichner (1993, p. 20) “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”. Esta compreensão revela um processo reflexivo *a priori*, concomitante e *a posteriori* do trabalho propriamente dito, o que revela a importância dos professores reflexivos examinarem o seu ensino, como já dizia Schön, tanto na ação como sobre ela (Schön, 1992). Esta atitude ancora-se em um saber pedagógico já elaborado pelos professores no decorrer de sua profissionalidade, fruto do saber da experiência e/ou das teorias científicas, consolidando-se em um conhecimento profissional, porém, não suficiente, cuja construção *ad aeternum* possibilita um estado permanente de crítica, exame e melhoria das práticas.

Convém destacar que a reflexão da prática e da experiência como ponto de partida de identificação e de resolução de problemas não se resumem ao mero ativismo e pragmatismo destituídas de qualquer constructo teórico e isto, na acepção de Zeichner (1993, p. 18), “implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para o problema [...] implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer”.

Neste cenário, entram em discussão, expressões como: ensino reflexivo, professor prático-reflexivo no campo da formação de professores, que passam a fazer parte do discurso pedagógico dos pesquisadores, formadores de professores e professores, sendo a primeira dependente da segunda. O ensino reflexivo exige, por sua vez, um professor também reflexivo. Zeichner (1993) nos chama a atenção de que não há um conceito unívoco de ensino reflexivo subjacente à formação de professores e que em função desta

polissemia há variações na forma como se consideram o processo de reflexão, no conteúdo, na condição prévia à reflexão e no produto da reflexão, isto é, o ensino reflexivo é igualmente dependente de certos valores, atitudes, disposição, intencionalidade, contexto e seus impactos. Sem eles muito provavelmente este ensino não se efetive.

Neste sentido, Zeichner (1993, p. 9) sublinha que “o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam”, para mim condição indispensável para a emancipação e autonomia profissional. Tendo uma compreensão epistemológica da atitude da reflexão no processo formativo dos professores, entendo que ela possa ser ensinada sob determinado paradigma: da epistemologia da prática em contraposição a da racionalidade técnica.

Schön (1992) propõe modelos de formação centrados na racionalidade prática em oposição à racionalidade técnica e considera a prática profissional como campo permanente e inesgotável de estudo dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, muitas vezes trabalhadas pelos formadores de formas endógenas, descontextualizadas e muito aquém do que é expectável pelos professores em formação. Entretanto, tal autor não nega a importância da teoria para subsidiar a prática profissional, uma vez que não há prática sem teoria e vice e versa e argumentam ainda, que “a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela ser reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos” (Zeichner, 1993, p. 21).

A racionalidade técnica considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo docente, independente do contexto. Para esse modelo a atividade do docente é vista como “uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, inflexíveis, repetitivos, planejáveis e previsíveis de caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações” (Franco, 2012, p. 184) que não requer um sujeito que pense, que reflita, mas apenas que refine a prática.

Essa concepção limita o processo reflexivo, e, por mais criticada e ultrapassada que seja, ainda está presente no cotidiano das práticas formativas, conforme aponta a literatura especializada, reiterada pelos depoimentos das professoras participantes desta tese, em inúmeras formações de professores por meio da materialização do currículo (seja inicial ou contínua) e principalmente em muitas práticas pedagógicas efetivadas nas escolas.

A epistemologia da prática toma a prática de ensinar como fenômeno concreto pois reconhece e valoriza “a prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (Pimenta, 2012, p. 23), ou seja, no decorrer do processo de formação de professores, pautado pelo princípio da reflexão, o professor pode ter esta habilidade acionada, caso existam condições prévias e posteriores para tal.

A importância desta epistemologia como forma de exercitar a reflexão na ação e sobre ela, é destacada também por Perez Gómez (1992) ao ponderar que tal atitude é um processo de grande riqueza para a formação do professor, e pode, segundo o autor, “considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional” (Perez Gómez, 1992, p.104).

Tendo presente as advertências de Roldão (2001), importa destacar que a racionalidade prática, mesmo advogada em uma abordagem reflexiva, tem sido objeto de uma banalização em seu léxico por parte da comunidade escolar e investigativa em que se descaracteriza a teorização e a fundamentação rigorosa da ação profissional em contexto de trabalho. Para a autora, o sentido simplificador do termo associado ao senso comum ajuda a reforçar a ideia desta racionalidade entendida como “sinônimo de todo o ato espontâneo de comentário/descrição/constatação/valoração de alguma coisa que se realizou” (2001, p. 217), muitas vezes, obtidos em conversas informais, muitas vezes intuitivas, entre formadores e professores sobre suas aulas e seus alunos em que se registra uma descrição sem análise e questionamento sobre elas/eles, pelo qual, para a referida autora, “inviabiliza a produção do conhecimento sobre a situação em causa” (2001, p. 217).

É importante destacar que ter em conta a racionalidade prática como abordagem da formação de professores não significa que considero o professor um prático e o ensino como uma atividade meramente de natureza prática e, igualmente, o conhecimento como prático, também. Isto posto, significa dizer que contesto a ideia da separação teoria e prática pois, como unidades de um mesmo processo formativo, estão situadas em polos opostos, mas em íntima dependência, nunca em oposição ou negação de uma sobre a outra, evitando-se com esta compreensão uma visão aplicacionista da teoria à prática.

A partir destas considerações sobre a racionalidade prática, em todo e qualquer processo de reflexão há sempre um conteúdo e uma metodologia a serem trabalhados cuja intencionalidade pode aproximar-se de uma dada visão de mundo (forças progressistas ou forças conservadoras), o que me leva a questionar qual o conteúdo da reflexão, de que forma ela é trabalhada, a quem ela interessa e quais são as suas consequências.

Decidir por qual visão de mundo adotar em práticas de formação de professores (reflexivos) é de fundamental importância tendo em vista a observância de que quando os professores não têm oportunidade de experienciar um modelo de formação pautado na reflexividade, muito provavelmente, acabam por desenvolver o trabalho pedagógico de forma técnica, mecânica, rotineira, alienada, como referido anteriormente, que traz sérias consequências para a melhoria de sua competência profissional e do ensino, pois, por vezes podem não refletir sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente (Contreras, 2012).

O ensino reflexivo e o professor reflexivo, contudo, não são garantias para a efetivação de um ensino de qualidade, visto que para tal é necessário um conjunto de condições prévias bem como examinar seus efeitos e impactos. Importa destacar que não basta tão somente instituir um ensino reflexivo, necessário se faz também que tal reflexão instrumentalize os professores para que de fato eles possam encontrar soluções para os problemas que enfrentam em seus contextos de trabalho e, na medida do possível, resolvê-los.

A esse respeito, há vozes concordantes, cujo discurso gostaria de referir porque deixa transparecer que deve-se ter cuidado quando buscamos materializar formações na perspectiva do professor/ensino reflexivo. À luz de sua experiência, esclarece Zeichner (1993, p. 25) que a crença de que o ensino é necessariamente melhor quando os professores são mais reflexivos é uma falácia porque

ignora o fato de a reflexão poder, em certos casos, solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importantes entre a escola e a comunidade. Por outras palavras: por vezes, os professores reflexivos podem fazer coisas prejudiciais melhor e com mais justificações.

Afastando-se desta conduta prejudicial a uma prática reflexiva, quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação e sobre ela pode se constituir em um melhor instrumento de aprendizagem aos professores, pois possibilita a eles um questionamento constante sobre

suas práticas, sobre o projeto e políticas educativas. Sendo assim, a exigência de um ensino reflexivo traz, no seu bojo, a indissociabilidade da atitude reflexiva e atitude de pesquisa como forma potencializadora de tornar o professor (e por extensão o próprio aluno) crítico, reflexivo, consciente de seus limites e possibilidades, inquiridor de sua própria prática social, visto que a ele se pedirá “contas” de seu trabalho.

Não é minha intenção discorrer detalhadamente sobre esta amplitude, mas tratar de uma ideia que considero mais consensual na literatura consultada sobre a qual me levou a ter, como investigadora, mais e maior responsabilidade quando se pensa a abordagem da formação de professores centrada na racionalidade prática/reflexiva investigativa, pois é complexa sua materialização como nos alerta Alarcão (2001) ao afirmar que formar professores significa trabalhar com um campo social delicado e difícil, mas de uma importância incontornável.

A indissociabilidade da relação teoria e prática e da reflexão/investigação no campo da formação de professores levanta a incontornável pergunta de que o saber fazer e o saber como fazer necessita estar acompanhado do questionamento/reflexão do saber por que faz, e para que faz, e em quais condições e contextos, numa atitude de reflexão e investigação sobre elas. Neste sentido, a reflexão da prática e sobre ela pelos próprios professores e pelos futuros professores encontra maior conforto quando é fruto de um trabalho formativo, intencional, sistemático, investigativo e coletivo e pode ser uma oportunidade para que os mesmos possam rever/mudar/ampliar o conhecimento profissional que já possuem.

Depreende-se dos estudos realizados, a ideia consensual presente na literatura que para que a racionalidade prática e investigativa produza tal produção do conhecimento, torna-se necessário que ela seja reflexiva e analítico-investigativa, ancorada em uma perspectiva de estudos permanentes individuais (autoformação) e coletivos (inter/coformação) capazes de motivar os professores a problematizar concepções e práticas já cristalizadas tendo em vista mudar para melhor. Todavia, há de se destacar que esta melhoria não se consegue por mero desejo, pois faz-se necessário que ela seja tomada como um processo em desenvolvimento constante em que se constrói e reconstrói o conhecimento profissional docente, sobretudo, mediante o enfrentamento coletivo das condições reais de trabalho.

Dito de outra forma, tal mudança, para ocorrer, precisa fundamentalmente conclamar o envolvimento dos professores em estudos sistemáticos. Para isso, é

necessário motivar os profissionais a organizar plano de estudo individual e em grupo (Alves, 1995, p. 63). Nesta vertente de mudança, as perguntas: o quê ensinar e como ensinar só fazem sentido se suas respostas tomarem como amparo a reflexão às perguntas a quem ensinar, com qual finalidade e em quais condições materiais. Perguntas aparentemente óbvias cujas respostas não têm sido tão simples de formular tendo em vista a complexidade do ensino. Roldão (2001, p. 217) destaca que a racionalidade prática reflexiva associada a uma racionalidade investigativa requer, portanto, alguns elementos:

- 1) O recurso ao conhecimento teórico e prático prévios;
- 2) A teorização problematizadora da situação prática em apreço;
- 3) A produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros, e mobilizados noutras situações.

Foi possível perceber neste consenso inicial de que tal reflexão/investigação sobre as práticas vivenciadas se desenvolvem da melhor forma quando se dá no coletivo e em colaboração, sejam elas estabelecidas entre professores e formadores externos ou entre escolas e outras instituições formadoras, por exemplo, como esta tese buscou desenvolver. Assim, compreendo que a reflexão é um modo de estar e interagir com o mundo do trabalho sobre o qual os professores se deparam de forma a “situar-se, percorrendo pelos acontecimentos vivenciados, dando consistência àquilo que se pretende fazer de forma coletiva” (Ghedin et al., 2015, p. 138).

Pelo exposto, tanto a epistemologia da prática reflexiva quanto a investigativa precisam do coletivo de professores para poder fazer, no dizer dos poetas, “verão”. Uma prática pedagógica individualizada tende sempre a ser solitária, perdendo, em muitos sentidos, o senso do coletivo, da colegialidade, do companheirismo, muito comprometendo práticas colaborativas tão danosas a um ensino de qualidade. Logo, a reflexão da prática não pode estar restrita à individualidade docente, evitando-se, com isto, práticas predominantemente insulares, uma vez que quando ela se dá de forma coletiva torna-se mais potencializadora para que os professores melhorem cada vez mais suas práticas.

Desta forma, a dimensão individual da prática, não se nega, mas precisa ser enriquecida pelo coletivo posto que no processo de desenvolvimento profissional dos professores se cruzam diferentes e diversas pessoas e instituições cujas singularidades potencializam o plural docente. Tal compreensão me faz reconhecer que tanto a formação quanto a prática docente “dependem, ao mesmo tempo, de decisões individuais e coletivas



do professorado bem como da gestão escolar e do sistema educativo” (Franco, 2012, pp. 187-188).

Tomar como ponto de partida o cenário da racionalidade prática e investigativa no Brasil é compreender que muitas das explicações das adversidades vividas no processo de trabalho do professor da escola pública estão para além dos muros escolares, não se encontrando nela a raiz de tais constrangimentos ainda que, em muitos sentidos, as mantém e reproduz (exclusão, discriminação, *bullying*, preconceitos sociais e raciais, violência simbólica, entre outros).

Isto posto, compreender os professores como profissionais reflexivos e investigativos de e sobre suas práticas em contextos escolares excludentes, como é o caso da escola pública brasileira e paraense, na sua generalidade, é reconhecer que o exercício da reflexão deva se centrar, sobretudo, nas finalidades sociopolíticas da educação escolar como um “compromisso de transformação das desigualdades sociais” (Giroux, citado por Ghedin et al. 2015, p. 138), tornando-a mais incluyente, mais justa e mais igualitária. Assim, instituir a qualidade da escola pública brasileira está intimamente relacionada com a melhoria da qualidade da população economicamente desfavorecida.

O paradigma de tornar o professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática é um norte, mas precisa, como pondera Nóvoa (2001, 13 de setembro), constituir-se, de fato, na profissão docente, deixando de ser, em minha compreensão, um elemento estranho ao docente e à escola. Entretanto, fomentar práticas reflexivas e investigativas nos professores brasileiros centradas na escola, ainda é um grande desafio para os docentes, as escolas e as agências formadoras, entre elas a universidade, tendo em vista a melhoria do desenvolvimento profissional do professor.

Tanto a escola quanto as agências formadoras têm se prevalecido de inúmeras formas para atender este desafio, entre elas: cursos, palestras, eventos, sessões de estudo, reuniões e a própria pesquisa. Pesquisa sobre a importância da reflexão e da investigação como contributo para o desenvolvimento profissional dos professores é extensa, sendo diversos os meios que cada estudo aponta para o alcance dos fins (professores reflexivos e pesquisadores). Contudo, neste conjunto de pesquisa é singular o pressuposto de que, como reflete Amiguiño (1992, p. 147), “a profissão se aprende e se constrói ao longo de toda uma vida”, ainda mais quando se almeja a reflexão e a investigação como atitudes de melhoria da prática docente.

Com este desejo penso que, a partir dos estudos que venho desenvolvendo, a pesquisa-ação pode ser um contributo para tal melhoria e dos contextos escolares. Este tem sido um grande desafio também para mim como professora, formadora e investigadora. Considero-a um instrumento pedagógico porque, por meio dela, o professor pode refletir sobre suas práticas e mudá-las, uma vez que tem um caráter científico que pode induzir o professor a realizar estudos sistemáticos e rigorosos sobre tais práticas, criando no interior das escolas uma nova cultura docente investigativa e reflexiva.

Busco em Franco (2005, p. 489) uma fundamentação teórica para tal afirmação. Concordo com a autora quando afirma que a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica, porém, ao ser pedagógica traz subjacente a ela uma dimensão científica ao configurar a prática educativa como uma ação que se pode cientificar.

A autonomia docente e da escola concorre para que o efeito pedagógico e científico da pesquisa-ação se concretize afastando-se de uma dependência das agências formativas e de lideranças externas, oportunas mediante determinados objetivos. Neste contexto, compreendo que os objetivos da pesquisa-ação não se prendem apenas com a produção e socialização do conhecimento (científico, profissional, pedagógico), mas também com o questionamento das práticas sociais e dos valores presentes na sociedade como um todo que interfere no trabalho docente.

Ao estudar uma vasta literatura sobre tipos de pesquisa, a pesquisa-ação foi se revelando para mim, então, como aquela que mais correspondia aos meus ideais como professora-formadora bem como aquela que melhor poderia se ter como metodologia para o alcance dos objetivos desta tese, afinal busquei desenvolver em um mesmo processo investigação e formação. Optei, portanto, desenvolver pesquisa-ação com as professoras participantes desta tese porque, segundo Imbérnon (2008) ela:

- permite definir, analisar, interpretar, orientar, corrigir, mudar e avaliar os próprios problemas profissionais;
- facilita as atividades reflexivas;
- é um compromisso ético ao serviço da relação com a comunidade, porque possibilita análise das condições sociais;
- diagnostica, através da reflexão e ação, as situações problemáticas com que o professor se depara;
- permite uma ação cooperadora, o que significa que os professores atuam e trabalham em conjunto;
- pressupõe uma mudança no ensino;

- possibilita a consciência de que o conhecimento que temos sobre os processos de formação são imperfeitos e inacabados, porque com esta metodologia se parte da prática e se volta à prática;
- pretende construir um espírito de investigação constante, mediante a colaboração.

Compreendo que as formulações teóricas acerca da pesquisa-ação elencadas por Imbernón estendem-se para todo e qualquer processo formativo pautado pela reflexão e investigação, contudo uma questão para mim foi fundamental, relacionando-se com um dos objetivos desta tese, qual seja: a mudança de concepções e práticas de professores, questão nuclear da pesquisa-ação.

Não interessava para mim, desenvolver com as professoras participantes desta pesquisa uma formação centrada em eventos restritos à reflexão tão somente. Além disto, interessava-me também, despertar nas docentes uma atitude investigativa para que elas, por meio da pesquisa de suas práticas pudessem operar mudanças de melhoria, objetivo constantemente perseguido por mim e por elas, pois, a pesquisa-ação realizada em contexto de trabalho possibilita aos professores, articular problemas práticos com propostas de soluções. Assim, fui me deparando com uma vasta literatura sobre pesquisa-ação que, a seguir, sistematizo seus principais pressupostos orientadores os quais tomei-os como referência na ocasião da formação que desenvolvi na escola, objeto desta tese.

A partir dos estudos de Serrano (1990), ratifico as principais características da pesquisa-ação: pressupõe mudança, transformação e melhoria social; desenvolve-se em um processo em espiral dialética de ciclos de 4 fases: planejamento, ação, observação, reflexão; é um processo de aprendizagem contínua; leva à criação de grupos autocríticos; é participativa; propõe um novo tipo de investigador; parte da prática; pretende ter rigor metodológico; começa por fazer pequenas mudanças, indo depois alargar o seu âmbito; permite criar registos das melhorias operadas.

Latorre (2004) também contribuiu para esta caracterização ao reafirmar que este tipo de pesquisa concorre para melhorar e/ou transformar a prática social e educativa ao articular a investigação, a ação e a formação visando a mudança e a produção do conhecimento, condição indispensável para tornar os professores protagonistas da pesquisa, ou seja, professor pesquisador. Refere também o autor que o ciclo da pesquisa-ação é constituído por 4 fases, anteriormente elencadas, sendo estas um imperativo para esta modalidade de pesquisa, pois desenvolvem-se de forma interativa e flexível.

FASES	TAREFAS
PLANEJAMENTO	Desenvolvimento de um plano de ação.
AÇÃO	Acordo para pôr o plano em prática.
OBSERVAÇÃO	Observação dos efeitos da ação no contexto em que se insere.
REFLEXÃO	Reflexão sobre os resultados para novo planejamento, ação, observação e reflexão.

**Quadro 1. Fases da espiral reflexiva da pesquisa-ação**

Fonte: Latorre (2004)

Embora se tenha início, meio e fim para cada uma dessas fases, seu tempo não é rígido para o desenvolvimento das ações e sendo relativo pode se estender para além do previsto, muito em função da complexidade delas e das mudanças desejadas. Integrar as diferentes ações, como pude observar por ocasião desta investigação-formação, não foi tarefa fácil para as participantes. Em muitos sentidos, a dificuldade de concluir um ciclo para começar outro para a continuidade do processo reflexivo/investigativo reside no fato de que uma das ações do ciclo ficou diminuta no que se refere a sua reflexão.

O que distingue esta metodologia de pesquisa de outras é seu foco no plano de ação para intervir na realidade em estudo tendo em vista alcançar a melhoria da prática. É o plano de ação, fruto de uma reflexão sobre determinado problema, que vai ser o condutor do processo de investigação e de mudança. Neste sentido, fazer pesquisa-ação implica sempre em uma atitude de intervenção no problema em estudo cuja indagação sistemática pressupõe interpor questões, refletir sobre a prática, compreendê-la, analisá-la para mudá-la.

Como identificado, a pesquisa-ação pode se apresentar por diferentes modalidades, objetivos e papéis dos participantes. Esta pluralidade é salutar pois demonstra que professores e pesquisadores a partir de suas práticas e do quadro conceitual que as orienta buscam incessantemente reavaliá-la para superar limites. Não é meu intento discorrer de forma minuciosa sobre esta pluralidade, mas sim situar qual foi a que busquei concretizar. Ao sistematizar esta pluralidade, Carr e Kemmis (1988) caracterizam a pesquisa-ação em três grandes tipos, sendo a última a que melhor expressa, segundo os autores, esta pesquisa na sua plenitude, e que eu busquei seguir nesta investigação-formação:

Modalidades	Caracterização
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objetiva a efetividade e a eficiência da prática educativa bem como do desenvolvimento profissional</li> <li>- o investigador é um perito externo</li> <li>- a relação entre os participantes é de cooptação e depende do facilitador</li> </ul>
Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os professores têm um papel mais autônomo, identificam, selecionam o problema a ser pesquisado e conduzem o processo investigativo</li> <li>- faculta a solicitação de um investigador externo</li> <li>- promove a participação e a autorreflexão</li> <li>- a relação entre os participantes é de cooperação</li> </ul>
Crítica ou Emancipatória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prende-se aos princípios da teoria crítica</li> <li>- objetiva a emancipação dos professores</li> <li>- a responsabilidade é partilhada e de colaboração</li> <li>- visa a transformação</li> </ul>

## **Quadro 2. Caracterização da pesquisa-ação**

Fonte: Carr e Kemmis (1998).

Como pude constatar em meus estudos, a pesquisa-ação na modalidade crítica/emancipatória apresenta certos preceitos que a qualifica, sendo o viés da colaboração o que mais me interessa destacar a seguir, pois busquei desenvolver a investigação-formação em colaboração com as professoras, entre elas e entre a escola e a universidade, mesmo sendo formadora externa, o que me exigiu adentrar por um campo teórico e metodológico até então tangenciado em minha prática. Assim sendo, a pesquisa-ação crítica/emancipatória pretende ser, por conseguinte, colaborativa, seja entre os próprios professores, ou entre eles e formadores externos ao ambiente de trabalho dos professores.

A colaboração entre os professores que pode ocorrer no momento do desenvolvimento da pesquisa-ação sobre práticas de ensino no interior da escola, é a mais condizente caso a autonomia didática e científica esteja presente, ficando a colaboração do formador externo como algo opcional. A ausência desta autonomia e, por conseguinte, por outros constrangimentos, pode fazer com que muitas escolas públicas acabem sendo dependentes da colaboração externa, ao ponto de ficarem restritas e acomodadas a este tipo de apoio.

Ao afirmar que a colaboração do formador externo é opcional, não julgo que ele seja uma figura estranha, dispensável neste processo, ainda mais se considerarmos a realidade da escola pública paraense em que, na sua generalidade, é dependente desta situação ao ponto de, se não lá estiverem, correr o risco de não deslanchar práticas

colaborativas, nem entre os professores que lá estão e nem mesmo entre ela e as demais instituições.

Portanto, a inserção do formador externo na escola pode facilitar, mediante sua experiência e conhecimento, a organização sistemática e científica dos processos de mudanças de práticas constituindo-se como um elemento de ajuda e apoio metodológico em um processo de acompanhamento permanente aos professores para que compreendam e percebam a necessidade de transformação, ou seja, permitindo, conforme Franco (2005) destaca, aos investigadores e participantes atuarem de forma comunicativa e interativa.

Neste sentido, a pesquisa-ação tem por pressuposto que os participantes que nela se envolvem componham um grupo comunicativo e interativo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual desempenham papéis diversos. Quando esta se realiza colaborativamente com o investigador externo, seu papel consiste em ajudar o grupo a problematizar o objeto em estudo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos participantes e das práticas institucionais (Thiollent, 1994).

Por ocasião do desenvolvimento desta tese, portanto, a pesquisa-ação desenvolvida com as professoras na escola, na modalidade crítica/emancipatória, contou com a minha colaboração efetiva enquanto investigadora/formadora externa à escola, cujos papéis foram de mediadora, incentivadora, problematizadora deste tipo de pesquisa, buscando torná-las mais autônomas nos processos de ação/reflexão/ação, ou seja, a refletirem sobre suas práticas para construírem planos de intervenção visando mudanças mais condizentes com a realidade escolar analisada, pelo qual a emancipação se almejou.

Tal colaboração também foi primada pelo caráter crítico, uma vez que busquei fomentar no grupo uma reflexão sobre a problemática em estudo sob diferentes pontos de vista, situando sua história, o contexto ao qual se insere, alargando com isto a compreensão das professoras tendo como norte uma intervenção na prática mais adequada ao processo de letramento. Isto posto, defendendo a ideia de que essa perspectiva de pesquisa, que aproxima os investigadores universitários do trabalho cotidiano dos professores da escola básica, não só estimula como produz novos conhecimentos que podem contribuir para as mudanças das práticas de sala de aula e mudanças institucionais.

Portanto, no âmbito da investigação-formação colaborativa que realizei por ocasião desta tese, constatei um crescimento significativo da produção científica nacional no

campo da pesquisa-ação sob o auspício da parceria entre escola e universidade, sendo tímido ainda no Estado do Pará. Esta parceria tem encontrado terreno fértil quando se defende que elas possuem olhares diferenciados sobre um dado fenômeno educacional, sendo salutar a troca de experiências e saberes já que pode possibilitar aos professores discussões e novas compreensões sobre o trabalho docente.

Esclareço que esta discussão é tímida no Estado do Pará porque, segundo um levantamento bibliográfico exaustivo realizado por mim, por ocasião desta tese, a temática da pesquisa-ação colaborativa entre universidades e escolas públicas paraenses ainda é ínfima se comparada à produção dos grandes centros de pesquisa do Brasil. Contudo, Brzezinski e Garrido (2001) já introduziam em cenários locais a importância desta colaboração, expandindo-se naturalmente para outros contextos, entre eles o paraense, o que torna esta tese relevante do ponto de vista científico e pedagógico para o nosso Estado e para o campo em questão.

A pesquisa-ação colaborativa, portanto, permite uma ajuda mútua entre os professores e/ou formadores em prol de objetivos comuns e marca-se por um projeto educativo/formativo/investigativo que visa construir comunidades de aprendizagem fortes, que são aquelas em que todos os participantes aprendem junto com os demais enquanto participam conjuntamente numa busca dialógica de um trabalho pedagógico de qualidade. A respeito das comunidades de aprendizagem Imbernón (2009, p. 83-84) enfatiza que:

A experiência em transformar as escolas em comunidades de aprendizagem há tempo vem castigando na educação. Todas elas têm em comum transformar a escola num verdadeiro agente de transformação social (a escola é uma das principais instituições culturais do território), conseguir uma melhor aprendizagem por parte do alunato potencializando sua autoestima (e, por conseguinte, a do professorado) e poder adquirir conhecimentos e habilidades durante sua escolarização que propicie uma igualdade de oportunidades com o restante dos alunos escolarizados em condições mais favoráveis. A partir disso propõe-se uma escola onde se interaja com o contexto onde prime o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem com o objetivo de melhorar a educação das crianças.

Assim sendo, os participantes dessa comunidade de aprendizagem têm uma responsabilidade compartilhada pela aprendizagem, com a orientação em esforços conjuntos (Rogoff, Matussof & White, 2000). As comunidades de aprendizagem mais comumente efetivadas são exemplificadas pelas equipes de aprendizagem profissional,

redes de professores e de escolas, centro de formação, grupos e institutos de pesquisa, cuja pesquisa-ação em muitas delas tem sido a centralidade, foco desta investigação.

Contudo, produzir novos conhecimentos exige do professor um conjunto de competências e habilidades para o trato científico bem como para o trato pedagógico. Neste sentido, a formação dos professores na perspectiva do letramento tem sido a ordem do dia, debate que a seguir busco travar como forma de mostrar que os estudos do letramento não dizem respeito tão somente ao aluno, mas também abarcam os professores, daí a importância nesta tese de discorrer a seguir sobre o letramento do professor.

### **3.3 O letramento do professor: uma condição formativa**

Neste item abordarei o letramento do professor como condição necessária para ser um professor letrador, ou seja, ser um agente de letramento na escola, questões importantes quando se questiona a qualidade do trabalho do professor alfabetizador no Brasil e no Pará, cujo ensino deve propiciar uma aprendizagem em seus alunos de forma proficiente. Antes, porém, para compreendermos a dimensão histórica do letramento, importa inicialmente situá-la no cenário internacional de onde se origina o termo para adentrarmos, posteriormente, em suas nuances no Brasil.

Os estudos do letramento tiveram início nos Estados Unidos, pouco depois da segunda guerra mundial. Neste país, no Canadá e em vários países da Europa, como França, Bélgica e Inglaterra, por exemplo, começou-se a perceber que embora tidos como alfabetizados, os jovens e adultos não conseguiam lidar, satisfatoriamente, com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia (Descardec, 1992).

Sendo assim, nesses países desenvolvidos, onde se conseguiu universalizar a escolarização básica, também emergiram questionamentos sobre a capacidade da escola de responder às demandas e modernização das sociedades, do desenvolvimento tecnológico e da ampliação da participação social e política. A questão não era mais apenas saber se as pessoas sabiam ou não ler ou escrever, mas, também, o que elas seriam capazes ou não de fazer com essas habilidades. Emergia, então, a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com a incapacidade dos indivíduos de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social.



A partir de então, nos Estados Unidos e na Inglaterra, por exemplo, houve grande preocupação com o que consideravam um baixo nível de letramento da população, e, periodicamente, os governos realizavam testes nacionais para avaliar as habilidades de leitura e de escrita da população jovem e adulta, tendo em vista orientar políticas de superação do problema detectado. Outro exemplo desta preocupação manifestou a França. Os franceses julgaram prudente diferenciar *illettrisme* de *analphabétisme*, ao ponto de dicionarizarem o primeiro termo nos anos 80. O último termo pode ser considerado um problema vencido na França e nos demais países desenvolvidos pela sua erradicação, com exceção, para os imigrantes e refugiados analfabetos em língua materna.

Em Portugal é constante a preocupação com a questão do letramento, que foi denominada de *literacia* e é vista como sinônimo de competência. Sendo assim, entende-se por letramento, nesse país, a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em diversos materiais impressos (textos, documentos, gráficos, etc.), sendo concebido como uma chave para o sucesso escolar e para uma efetiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996). Este conceito, portanto, apresenta duas características nucleares: permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida cotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de letramento com graus de dificuldade distintos.

Essas competências tornam-se necessárias na medida em que constato que fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas, já que não lhes bastam somente a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. O final do século XX e início do século XXI, impulsionado pela globalização da economia e da cultura e pelo volume de tecnologias de comunicação/informação, impôs a praticamente todos os povos a exigência do domínio da língua como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania, e empurrou os países à produtividade e à competitividade internacional, requisitando do indivíduo o domínio da capacidade de lidar com os mais diferentes e variados códigos e linguagens.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO denominou o conceito de alfabetismo funcional quando afirma: é considerada alfabetizada funcional

a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo a se desenvolver ao longo da vida. Esta demarcação teórica ocasionou um novo entendimento sobre esta questão cuja polêmica assenta-se não só o que seja alfabetizar, alfabetizado, alfabetização, alfabetizador acrescida agora de um termo que pressupõe o domínio de alguma utilidade e serventia para o convívio das pessoas na sociedade. Assim Vóvio (2012) recupera a gênese deste debate:

Com origem na década de 1930, nos Estados Unidos, a expressão *alfabetização funcional* deriva da constatação de que recrutas do exército norte-americano, apesar de possuírem conhecimentos sobre a língua escrita, nem sempre conseguiam compreender instruções escritas a fim de realizar suas tarefas militares. Foi a partir da década de 1960, no âmbito da Unesco e da Organização dos Estados Americanos (OEA) que o termo passou a ser mundialmente difundido, quando se estabeleceu um amplo consenso em torno do enfrentamento do analfabetismo e da promoção da educação e da alfabetização, tomados como catalisadores de mudanças de ordem econômica e social em países subdesenvolvidos.

No debate dos termos alfabetizado e alfabetizado funcional no Brasil, necessário foi distinguir cada um deles. Como este debate foi polêmico e longo, a comunidade científica e educacional cunhou nos idos da década de 80 a expressão letramento como forma de se distinguir do campo teórico da alfabetização. Ser letrado, no campo semântico do letramento, significa não só saber ler e escrever (estar alfabetizado) mas ser capaz de usar a leitura e a escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida (Britto, 2007, p. 3).

A coexistência dos termos alfabetizado e letrado ocasionou, no Brasil, uma confusão semântica e ambiguidade na prática educacional ao ponto de serem registrados de forma errônea como sinônimos, complementos, oposição. Para Soares (2004b) o termo letramento emergiu no Brasil como consequência do reconhecimento de que o conceito de alfabetização se tornou insatisfatório para compreender os processos de aquisição da oralidade, leitura e escrita, práticas estas que se desenvolvem nas salas de aula em turmas de alfabetização.

Soares (2003, 2004a, 2004b) nos informa que o essencial para um processo de alfabetização é mergulhar o aluno no funcionamento do sistema de escrita alfabético em meio às práticas sociais de linguagem em que ele se expressa. Daí cunhar-se a

compreensão de alfabetizar letrando. Em outras palavras, conhecer os diferentes tipos de texto, suas funções comunicativas e as formas como eles podem ser produzidos é fundamental para que o aluno saiba como interpretá-los e concebê-los para que não fique prejudicado em seu desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional (no futuro).

Tornar-se letrado, portanto, é um processo pelo qual o indivíduo se envolve mais, ou menos, de acordo com o seu papel, seus interesses e suas necessidades na comunidade em que vive. Contudo, o fato do indivíduo não necessitar do código escrito para interagir socialmente não significa de maneira alguma que ele seja menos inteligente do que aquele que faz uso da escrita e seja incapaz de atuar satisfatoriamente em seu meio social, embora tal condição seja hoje indispensável em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica. Este é um dos mitos (Descardec, 1992) sobre letramento, predominantes do senso comum: o de supor que aquele que não faz uso do código escrito para se comunicar seja incapaz de raciocinar logicamente, de inferir informações ou de se expressar oralmente.

Daí que a forma plural – letramentos – , encontrada atualmente com maior frequência na literatura especializada, revela-se como indicador de um conteúdo variado, complexo e flexível, permitindo uma cada vez melhor adaptação dos indivíduos às necessidades inesperadas e imprevisíveis dos tempos e da sociedade em que vivemos. Fala-se então de letramento linguístico, matemático, científico, ambiental, ecológico, geográfico, econômico, pedagógico etc., ou seja, o próprio conceito passou a identificar o domínio específico das aprendizagens requeridas. Logo, foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo letramento foi construído.

O Brasil, não poderia ficar de fora deste debate, visto que a imersão no campo dos estudos do letramento poderia esclarecer muitas questões acerca dos processos de alfabetização e letramento, indispensáveis para que as escolas pudessem desenvolver práticas educacionais que favorecessem a elas. Alfabetizar e letrar os alunos tornou-se condição necessária para que o Brasil não só melhorasse seus indicadores educacionais como também formasse uma geração populacional que desse conta de corresponder por meio de novas competências e habilidades à competitividade econômica internacional, as quais podem determinar as diferenças sociais, educacionais, culturais e políticas entre os países.

Assim sendo, no Brasil, os estudos do letramento iniciaram-se mais efetivamente por meio de dois campos: a Linguística Aplicada (Linguística) e a Alfabetização

(Educação), os quais buscaram teorizar à luz de seus paradigmas. Tais campos contribuíram de forma decisiva para fundamentar e alargar o quadro conceitual de letramento, o qual a seguir explorarei.

A contribuição da educação nos ajudou a definir o conceito de alfabetização como o processo inicial em que crianças e adultos analfabetos são submetidos nos primeiros passos a ter contato com as letras, a aprender o alfabeto e compreender seu significado e interpretá-lo, ou seja, a dominar a tecnologia da escrita. Por sua vez a Linguística Aplicada, como campo interdisciplinar, nos ajuda a compreender o letramento focalizando questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais, como também oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem da vida real. Dessa forma, ao preocupar-se com o uso da linguagem, dialoga com outros campos de estudo dentro das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Naturais (Educação, Filosofia, História, Psicologia, Antropologia, Política e Sociologia), os quais também demonstram preocupação com a linguagem, em distintas particularidades.

Para não ficar aquém das discussões sobre letramento que já aconteciam no contexto educacional mundial pesquisadores brasileiros começaram a perceber também, que embora escolarizadas (alfabetizadas), as pessoas não sabiam fazer uso de seu conhecimento de leitura e escrita para comunicarem-se, com sucesso, nas suas interações sociais, pessoais e profissionais. Assim, o Brasil entra na discussão internacional, incluindo o letramento como um fenômeno a ser analisado, inclusive no campo da formação de professores.

Então, é no cenário dos anos 90 mais precisamente, que o letramento tem sido um termo difundido e conhecido no discurso educativo brasileiro. Certas Universidades do Brasil, sediadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, por exemplo, desenvolvem pesquisas na área dos estudos do letramento. No Pará, já encontramos também, ainda que timidamente, professores que pesquisam a temática letramento, conforme Campos (2003); Pena (2005); Nunes, Ferreira e Nunes (2006); Nunes (2007), constituindo-se em um significativo registro científico de práticas acerca desta temática. Contudo, esta produção científica ainda não se faz presente de forma sistemática nos Cursos de formação inicial de professores, ficando a sua disseminação muito em função da iniciativa dos professores formadores, o que poderá dificultar a formação do professor letrador.

Torna-se importante ressaltar que o significado do termo letramento no Brasil e o entendimento do que ele representa ainda é complexo, fluido e polissêmico e pode designar muitas coisas: ora as práticas sociais de leitura e escrita; ora os eventos relacionados com o uso da escrita; ora os efeitos da escrita em uma sociedade ou sobre grupos sociais; ora estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas sociais de leitura e escrita, causando com isto uma certa confusão semântica entre os professores como constatado nesta investigação.

No debate da precisão do significado de letramento dois componentes básicos despontam: os eventos e as práticas de letramento, os quais, em certa medida, despontavam como sinônimos, o que não são. Autores como Heath, Street e Scribner e Cole, entre outros, contribuíram para fundamentar o conceito de eventos e práticas de letramento dissipando ambiguidade. Soares (2004b), baseada nesses autores, também aponta que os termos são muito tênues ao afirmar que a distinção entre eles é meramente metodológica e não ultrapassa o nível da descrição. A autora, citando Street (1995), esclarece que:

[...] Por **eventos de letramento** designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por **práticas de letramento** designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (Soares, 2004b, p. 105, grifo meu).

Tenho observado, a partir de minha experiência profissional como professora, formadora e investigadora, que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública é trabalhado de forma distante da realidade do aluno, revelando-se uma contraposição entre teoria e prática do letramento, isto é, tal trabalho pouco interage com as práticas sociais que ocorrem fora da escola as quais os alunos vivenciam em situações da vida cotidiana. Entre o planejamento das práticas de letramento escolar (o pensado) e aquelas que, de fato, são ensinadas pelos professores aos seus alunos (o vivido), muitas delas são excluídas pela seleção que estes fazem delas, por algum motivo. Contudo, ao priorizar o ensino de determinadas práticas de letramento, o professor se depara efetivamente com uma questão importante à aprendizagem dos alunos, afinal, “interessa

saber o que eles efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida afora em termo de letramento” (Soares, 2004b, p. 107-108). Soares reflete sobre o currículo oficial, real e o que de fato o aluno incorporou no processo de letramento:

**práticas de letramento escolar** são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporada aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos e livros didáticos; **práticas de letramento ensinadas** são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e pragmáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, **são sempre artificiais e didaticamente padronizados**; **práticas de letramento adquiridas** são aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida afora (grifos meus). (Soares, 2004b, p. 107-108).

O debate acerca dos estudos do letramento no Brasil, trouxe um outro eixo de análise uma vez que para letrar proficientemente seus alunos torna-se necessário um professor letrador incorporando o papel de agente de letramento. A expressão agente de letramento foi cunhada por Kleiman no Brasil (2006a, p. 82) definindo o professor como aquele “promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situada, das diversas instituições”.

Nesta lógica, o professor letrador precisa: ser letrado na sua área de conhecimento para um trabalho docente de qualidade nas séries iniciais do EF; dominar a produção escrita de sua área, as ferramentas de busca de informação; ser leitor e produtor de textos proficientes; reconhecer as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento, pois como afirma Soares (2003, p. 73):

[...] Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo na Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo e escrevendo. É um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas do professor de Português: letrar é função e obrigação de todos os professores. Mesmo porque em cada área de conhecimento, a escrita tem peculiaridades, que os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. A quantidade de informações, conceitos, princípios, em cada área de conhecimento, no mundo atual, e a velocidade com que essas informações, conceitos, princípios, são ampliados, reformulados, substituídos, faz com que o estudo e a aprendizagem devam ser, fundamentalmente, a identificação de ferramentas de busca de informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos. E isso é letramento, atribuição, portanto, de todos os professores, de toda a escola.

Para Soares (2003), o letramento não deve ser restrito apenas ao professor de Língua Portuguesa, mas sim a todos os professores que atuam na educação básica, visto que a linguagem transita no campo disciplinar de várias áreas do conhecimento. Entretanto, importa destacar, que o professor da disciplina Língua Portuguesa é ainda o responsável pelo ensino da língua materna, e, sendo assim, não estou isentando-o de sua responsabilidade em trabalhar efetivamente e competentemente a linguagem com o objetivo de formar um aluno letrado na sua amplitude.

O descompromisso por parte dos professores de outras áreas do conhecimento com o letramento, torna-se preocupante porque grande parte dos alunos da escola pública concluem os estudos da educação básica com baixos níveis de letramento<sup>29</sup>. Este fato induz aos governos das diferentes esferas que letrar o estudante brasileiro constituiu-se na “ordem-do-dia” da escola pública, que é considerada por alguns teóricos da área como uma das principais agências de letramento da sociedade moderna, principalmente para os alunos oriundos das camadas populares que pouco convivem com práticas e eventos de letramento em seu contexto social e familiar.

Não discordo que a escola seja considerada uma das principais agências de letramento, pois reconheço sua importância e legitimidade neste trato. Contudo, considero a família como a principal agência de letramento (letramento familiar), já que nela existe uma participação ativa dos componentes do grupo familiar que proporcionam aos indivíduos que lá convivem os materiais escritos e as práticas ligadas à leitura e à escrita que são tão valorizadas pelas sociedades grafocêntricas.

Neste sentido, a família tem um papel significativo para o letramento porque antes mesmo dos indivíduos entrarem na escola, em tempo certo ou não, e lá permanecerem, estes já trazem para o seu interior um conjunto significativo de práticas e eventos de letramento, favoráveis para o letramento deles. Sendo assim, as experiências familiares e comunitárias dos letramentos possuem um impacto significativo no desempenho escolar

---

<sup>29</sup> A título de exemplo apresento os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada no ano de 2016, entre estudantes do 3º ano do EF. O MEC divide os resultados de desempenho dos alunos em leitura em 4 níveis (elementar, básico, adequado e desejável), sendo os dois primeiros considerados pelo MEC como insuficientes e os dois últimos, suficientes. No caso do Pará, somente 3,9% dos alunos alcançaram o patamar “desejável”. Isso significa que 9 alunos a cada 10 matriculados têm problemas de leitura. Ou seja, o nível de aprendizado de mais de 76% dos alunos em leitura e em matemática é insuficiente. Na avaliação da escrita, apresentaram insuficiência no aprendizado cerca de 60% das crianças matriculadas nas redes municipais. Retirado de <http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-461258-.html>.

das pessoas as quais conjugadas a da escola concorrem para deslanchar um processo de letramento mais proficiente.

Esta conjugação impõe uma outra função à escola no que diz respeito às práticas de letramento. Importa nesta outra função que o professor trabalhe no processo de ensino-aprendizagem com práticas sociais de leitura e escrita das mais variadas, principalmente aquelas que os alunos já interagem em seu cotidiano e precisam dar conta desta interação, muitas vezes não valorizadas pela escola como atividades que favorecem o letramento, como por exemplo, usar um caixa eletrônico, ler, interpretar e pagar faturas e contas, comprar mercadorias, acessar receita e bula de remédio, preencher formulário, navegar nas redes sociais, usar a internet, entre outras.

Compreendo que as práticas de letramento na escola não podem ficar restritas a estes exemplos, sob pena de privar o aluno no alargamento de suas experiências de leitura e escrita. Logo, trabalhar também outras práticas sociais de leitura e escrita as quais o aluno não convive em seu cotidiano é possibilidade de ampliar e melhorar o nível de letramento desse aluno, como por exemplo, visitar museus, bibliotecas, cinemas, teatros, exposições científicas e de arte, realizar leitura canônica, entre outras. Neste sentido, o letramento preocupa-se com usos e funções sociais da leitura e da escrita, sendo reiterado por Kleiman (1995, p. 19) quando argumenta que esses usos e funções:

devem sair do contexto escolar para irem além dos muros da escola, para a sociedade, onde as pessoas precisam desenvolver os conhecimentos adquiridos na instituição escolar e em seus relacionamentos pessoais.

Neste caso, o letramento volta-se para os aspectos sociais do uso da leitura e da escrita, sendo o indivíduo um ser sócio-histórico, que participa das práticas sociais de letramento de sua comunidade, mesmo que não tenha domínio individual da escrita.

Logo, o letramento escolar precisa valorizar o aluno e partir do nível socioeconômico-cultural dele para o alcance de novas habilidades de letramento para que este possa conviver satisfatoriamente em contextos socioculturais onde a escrita se apresenta de forma mais complexa. Com a ausência desta interface (saberes que já possuem e os que vão construir na vida), o aluno sai da escola com o domínio das habilidades de codificar e decodificar, mas é incapaz de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações.



Os resultados do SAEB 2011<sup>30</sup>, constataram que os alunos concluíam o 9º ano do EF dominando apenas os conteúdos do 5º. No exame de Língua Portuguesa, por exemplo, os estudantes não conseguiam alcançar as seguintes habilidades: interpretar uma notícia de jornal; identificar a ideia principal de um texto; ver os implícitos de um texto ou reconhecer o sentido de uma metáfora (Brasil, MEC, 2011). Entretanto, nos dados do SAEB de 2015, houve uma melhoria do rendimento dos alunos da educação básica no que diz respeito à prova de português, o que pode ser considerado positivo. Algumas das hipóteses aventadas para esta melhoria, segundo especialistas da área, pode ter sido uma atenção maior que o Brasil deu nos últimos anos para a alfabetização<sup>32</sup>.

A partir da revolução conceitual sobre letramento, a melhor compreensão que hoje temos sobre o termo – seus caminhos e descaminhos, seus significados e implicações – tem inspirado, além das pesquisas acadêmicas, propostas educativas oficiais para serem implementadas pelo sistema de ensino sob a forma de diretrizes nacionais e de programas estaduais, municipais ou particulares de ensino. O que percebemos, entretanto, é que tais propostas ainda não são uma realidade nas escolas brasileiras. Em nosso Estado, ao que tudo indica, pouco ainda tem sido feito em relação à difusão do letramento nas escolas públicas da educação básica. De fato, isto ocorre por ainda não haver – por parte das instituições educacionais, principalmente públicas – uma política efetiva curricular e de formação contínua de professores que contemplem estudos e práticas de letramento de forma mais efetiva.

Por conseguinte, os estudos do letramento levantam a tese de que o professor também precisa ser letrado o que induz ao investimento na formação inicial e contínua

---

<sup>30</sup> O Saeb foi criado em 1990 e realiza avaliações a cada dois anos desde 1995. Os levantamentos de dados abrangem uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. O sistema tem como objetivos aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino — condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos. Os resultados finais do SAEB/2017 serão divulgados até agosto de 2018.

<sup>32</sup> Em 2012, o governo federal, na gestão da presidenta Dilma Rousseff, lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar plenamente todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF”. Para o alcance desse objetivo, as ações do Pacto compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações foram complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização.

dos professores. Os professores, um dia, já foram alunos da educação básica e a qualidade desta educação contribui para a qualidade da formação e do trabalho destes professores. Assim, quanto maior (ou menor) for esta qualidade mais impacto terá no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Serra (2004) argumenta que historicamente as práticas curriculares vividas pelos professores na condição de alunos da educação básica no Brasil pouco contribuíram para melhorar o nível de letramento deles. No momento em que ingressam no magistério, esta precariedade vem à tona ocasionando inúmeros conflitos, impasses e entraves, difícil ao que tudo indica, de serem superados.

[...] O currículo, em geral, está desprovido de oportunidades de leituras variadas que possibilitem desenvolver o exercício intelectual, que promovam perguntas, relacionem fatos e agucem a curiosidade. Esse dado pode ser facilmente observado pelo baixo nível de autonomia para escrever de um número expressivo dos professores formados. A maioria desses professores cursou o mesmo padrão de escola que seus alunos cursam, reforçando um ciclo perverso de exclusão do conhecimento e do atendimento à curiosidade, valor precioso na história da humanidade e que, em geral, a escola ainda despreza (Serra, 2004, p. 73)

As limitadas capacidades leitoras dos alunos egressos do Ensino Médio da escola pública brasileira são analisadas no Brasil por diferentes pesquisadores. Rojo e Batista (2003) afirmam que esta limitação é decorrente da pouca vivência destes alunos em práticas de letramento escolares de qualidade durante toda a sua escolarização, situação que, muito provavelmente, repercute no mundo do trabalho. Como geralmente grande parte destes alunos fazem opção pelo magistério público, segundo nos aponta Gatti (2010), não é de se estranhar então, que letrar o professor também precisa fazer parte das preocupações da escola e das instituições formadoras.

Pesquisa desenvolvida no Brasil por Gatti (2010) conclui que muitos professores são oriundos da escola pública, cujo desempenho escolar evidencia grandes carências nos domínios dos conhecimentos básicos; apresentam lacunas e às vezes até viveram uma trajetória escolar acidentada (ficaram reprovados, evadiram-se da escola e retornaram posteriormente em tempos mais propícios; tiveram que trabalhar e estudar concomitantemente etc.) demonstrando grandes dificuldades na forma de planejar, organizar e materializar seu ensino. Acrescenta ainda a autora, que é com este “cabedal” que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação inicial de professores no Brasil. E, nesta perspectiva, não é estranho afirmar que os professores precisam também se letrar (letramento emergente, científico, pedagógico, digital, informacional,

linguístico, matemático, geográfico, histórico, financeiro, visual, social etc.) por meio do investimento da continuidade do seu processo formativo.

Em entrevista concedida ao jornal do Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita/CEALE da PUC de Minas Gerais, Kleiman (2006b) afirma que os Cursos de Licenciatura em Letras das Universidades e Instituições de Ensino Superior/IES, sejam públicas ou privadas, não têm preparado o professor dos anos finais do EF e EM adequadamente para desenvolver práticas de letramento uma vez que não conseguem trabalhar com conhecimentos de linguagem que sejam relevantes para o futuro professor de Língua Portuguesa. Esta falta de preparo dos professores pode desencadear em uma aprendizagem dos alunos precária. Soares (2014, p. 157) argumenta que “o problema de aprendizagem dos alunos resulta, na verdade, de faltarem às professoras conhecimentos sobre os processos cognitivos e os fundamentos linguísticos de aprendizagem da língua escrita”.

Para além da crítica a esta licenciatura, Kleiman (2006b, s.p.), afirma ainda que na “grande maioria dos cursos de formação de professores ainda não há uma diversidade de condições de letramento” o que agrava ainda mais a fragilidade desta formação tendo em vista que o aluno, futuro professor, irá se deparar com práticas linguísticas em seu contexto de trabalho. A este propósito, os cursos de formação inicial de professores no Brasil sofrem, via de regra, inúmeras críticas em relação a qualidade do conteúdo, dos objetivos, das finalidades e das práticas formativas lá vivenciadas, a qual repercute, sobremaneira, na formação e no trabalho do professor letrador. Kleiman (2006b, s.p.) pondera que nestes cursos encontramos

cada vez mais alunos oriundos de camadas populares que sofreram, muitas vezes, os efeitos da discriminação e falta de possibilidades de acesso ao padrão letrado durante sua vida escolar. **Nestes cursos encontramos alunos incapazes de ler com compreensão, expressar-se com um mínimo de clareza, redigir mantendo relativa coesão textual.** Tais questões, ao não serem trabalhadas na graduação podem impedir o acesso dos seus futuros alunos a novas formas expressivas de linguagem. (grifo meu).

Ressalto que as análises de Kleiman (2006b) são partilhadas por mim e me motivam em minha experiência como professora formadora a querer compreender quem é este aluno da licenciatura, futuro professor. Que aluno está hoje demandando a profissão de professor? Como foi sua história de vida e de escolarização? Em que condições objetivas ele vive e estuda? Qual a qualidade de sua formação como leitor? O que o motivou a ingressar em um curso de formação inicial de professores? Quais as expectativas que tem

em relação ao curso e à profissão? São perguntas importantes cujas respostas podem contribuir para orientar a revisão curricular dos cursos iniciais de formação de professores, bem como a minha própria prática, visto que o eu (pessoa) não está dissociado do eu profissional (professores), como destaca Nóvoa (1992b).

Sendo assim, os cursos de formação inicial de professores podem ter um protagonismo no que se refere à produção e disseminação dos estudos e pesquisa em letramento os quais em conjunto com as diferentes áreas do saber podem contribuir para melhor letrar seus alunos que por sua vez podem letrar melhor também seus futuros alunos. Esta intencionalidade é buscada incessantemente pelos referidos cursos tornando-se um desafio para o campo da formação inicial dos professores no Brasil, cujo relato da experiência curricular dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia da UNICAMP, Kleiman (2006b) discorre:

[...] Aqui no curso de Letras da UNICAMP, o currículo tem muito de linguagem. Agora falando das faculdades do interior de São Paulo, os alunos realmente têm um embasamento muito precário na área de linguagem, não sabem fazer uma análise textual, por exemplo. Os alunos de Pedagogia têm menos ainda essa informação. Em parte, eu acho, é porque a academia não tem conseguido apresentar conhecimento de linguagem que seja relevante para o professor.

Esta precariedade destacada pela referida autora situa-se na região sudeste<sup>34</sup> do Brasil, ao meu ver situação impensada se considerarmos que esta região é a mais desenvolvida socioeducacional, econômica e culturalmente e possui o maior índice de IDH do país, se comparada com as demais regiões do país, o que provavelmente pode revelar uma contradição. Assim, no Brasil, entre o urbano e o rural, entre as capitais e os demais municípios, entre instituições universitárias públicas e demais IES privadas há variações na qualidade da formação inicial dos professores independente do contexto em que se situa.

A antropóloga e pesquisadora do Ensino Superior no Brasil, Eunice Durhan, citada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 17), faz a seguinte reflexão sobre o futuro professor tendo como parâmetro o curso de Licenciatura em Pedagogia cujo teor posso relacioná-la a questões do letramento do professor:

As faculdades de Pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar em uma sala de aula e ensinar matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam

---

<sup>34</sup> Composta pelos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo.

limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de Pedagogia com deficiências pedestres e saem de lá sem ter se livrado delas. Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar.

A referida pesquisadora extrapola a sua crítica para as demais licenciaturas e conclui que o objetivo declarado desses cursos é ensinar o futuro professor a aplicar conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e econômicos à educação.

O pesquisador americano, Martin Carnoy (2009, 26 de setembro) aponta também sérias fragilidades nos cursos de Licenciatura do Brasil no que tange ao trabalho efetivo do professor em sala de aula (letramento pessoal/pedagógico/científico) ao realizar uma avaliação da escola brasileira. Em entrevista concedida à Revista Veja em 2009, afirma:

Falta ao Brasil entender o básico. Os professores devem ser bem treinados para ensinar – e não para difundir teorias pedagógicas genéricas. As faculdades precisam estar atentas a isso. Um bom professor de matemática ou de línguas é aquele que domina o conteúdo de sua matéria e consegue passá-lo adiante de maneira atraente aos alunos. Simples assim. O que vejo no cenário brasileiro, no entanto, é a difusão de um valor diferente: o de que todo professor deve ser um bom teórico. O pior é que eles se tornam defensores de teorias sem saber sequer se funcionam na vida real. Também simplificam demais linhas de pensamento de natureza complexa. Nas escolas, elas costumam se transformar apenas numa caricatura do que realmente são.

Kleiman (2001, p.42), ao discutir as práticas de letramento escolar e as exigências da escola a esse respeito, chama a atenção para a avaliação que se faz dos professores, principalmente aqueles oriundos das camadas populares, como “sujeitos com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever”, o que me leva a questionar a qualidade do letramento desse professor.

Baseando-se em um estudo sobre a estratificação social das alfabetizadoras e sobre o seu letramento, Kleiman (2001) destaca que a maioria dessas alfabetizadoras provém de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade pois não é raro no Brasil, a professora ser a primeira alfabetizada na sua família. Para a autora, a questão do letramento dos professores deveria ser analisada na perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura

e escrita para o trabalho e no contexto do trabalho, considerando exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar.

E quais seriam os possíveis caminhos para um melhor desenvolvimento do letramento pessoal/pedagógico/científico do professor? Para mim, tais letramentos constituem-se em uma unidade indissociável separáveis tão somente para efeito de análise. Assim, concebo as práticas de letramento pedagógico do professor como aquelas em que favoreçam aos professores compreenderem, refletirem e desenvolverem diversas atividades pedagógicas tornando os alunos melhor letrados.

O letramento científico do professor possibilita fundamentar teoricamente essa compreensão, reflexão e desenvolvimento tendo em vista orientar as práticas do letramento pedagógico. Entre o letramento pedagógico e o científico há a pessoa do professor, assim, o letramento pessoal construído na história de vida a partir de diferentes práticas socioculturais desponta como alicerce subjetivo da condução destes letramentos.

A seguir, a partir de minhas vivências, leituras e reflexões no campo dos estudos do letramento, apresento algumas sugestões para tornar indissociável o letramento pessoal/pedagógico/científico do professor tendo em vista também formar seu aluno letrado:

- Estudar, pesquisar e dominar o conteúdo de sua área de atuação, bem como o conteúdo da área pedagógica;
- Ser leitor, ouvinte e produtor de textos proficiente;
- Reconhecer a escola como uma das principais agências de letramento, junto com a família;
- Vivenciar diferentes práticas sociais de letramento na escola e fora dela;
- Elaborar, desenvolver e avaliar projetos de intervenção de letramento (letramento emergente, familiar, científico, linguístico, matemático, científico, informacional, tecnológico, digital, histórico, geográfico, emocional, crítico, social etc.).
- Investir nas necessidades formativas de letramento;
- Ter letramento crítico em relação às questões sociais e políticas públicas na área da educação, entre outras;
- Formar falantes, ouvintes, escritores e leitores críticos e proficientes que estejam em permanente estado de aprendizagem ao longo da vida desenvolvendo competências e habilidades que façam jus a uma sociedade

que exige cada vez mais do cidadão um nível de escolaridade e letramento cada vez maior e melhor.

No quadro da formação do professor, é essencial problematizar sobre o seu letramento (pessoal/pedagógico/científico) e tentar melhorá-lo porque muitas vezes não sabemos quais foram seus percursos de letramento (familiar, escolar, religião, mídia, comunidade, igreja, associações, clube, etc.). Portanto, ter acesso aos meios de publicação como bibliotecas, livrarias, internet, assim como a outros bens culturais, como visita a museus, cinemas, teatros, entre outros; além do domínio do conteúdo científico e pedagógico que a profissão demanda, podem propiciar ao professor um melhor nível de letramento pessoal e profissional.

Julgo que tais letramentos devem fazer parte do debate acadêmico nos Cursos de formação inicial de professores, tendo em vista a importância de se melhorar/elevar o nível de letramento dos futuros professores, o que me faz reconhecer o quanto é fundamental investir na formação deste profissional.

Como vimos neste capítulo, predomina um discurso na comunidade científica e educativa em que se valoriza o professor pesquisador, reflexivo e letrador, indispensáveis a uma boa prática docente. Todavia, conjugar tais práticas em um mesmo processo formativo e de trabalho não tem sido tarefa fácil no Brasil, uma vez que inúmeros significados são atribuídos a estes componentes os quais revelam-se contraditórios quando se busca por em prática, constatação que os próximos capítulos revelarão.

## **4. A TRILHA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO**

No presente capítulo explico o caminho metodológico trilhado para a elucidação das questões de investigação que orientam esta tese. A tese buscou desenvolver em um mesmo processo, investigação e formação contínua de professores das séries iniciais do EF, as quais se alimentaram reciprocamente, sendo a trajetória metodológica complexa.

Detenho-me, assim, em apresentar a trilha metodológica, no entendimento de que é essencial a existência da coerência entre o objeto de estudo, o propósito com que este é elaborado, os pressupostos que o orientam e a opção metodológica adotada. Descrevo, nesse eixo, o porquê da inscrição deste estudo em uma abordagem sociocrítica com caráter predominantemente qualitativo. Seguidamente, fundamento teoricamente as técnicas de construção e análise dos dados pelas quais optei e a maneira como os instrumentos foram construídos e aplicados.

### **4.1 Abordagem e tipo de pesquisa**

Os objetivos estabelecidos neste estudo levaram-me a optar pelo paradigma crítico orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa como a mais adequada para o desenvolvimento desta investigação que, segundo Coutinho (2006):

o paradigma qualitativo, também designado por naturalista, interpretativo, hermenêutico, adota uma posição relativista, inspirada numa epistemologia subjectivista que enfatiza o papel do investigador. Define-se por conceitos como compreensão, significado e acção, visando entrar no mundo dos sujeitos, ou seja, perceber como estes vivem e interpretam determinadas situações. Segue uma lógica indutiva em que os dados são recolhidos e se tenta encontrar regularidades que levem a generalizações. O investigador pretende conhecer opiniões individuais pelo que utiliza normalmente a entrevista não estruturada e a observação.

A investigação qualitativa como advertem Denzin e Lincoln (1994) é de difícil materialização, como pude constatar nesta investigação, pois nela se entrecruzaram diferentes e divergentes conceitos e práticas das professoras participantes da investigação. Destaco que a investigação qualitativa desenvolvida apresentou uma perspectiva multimétodo, quando a investigação e a formação se complementaram em procedimentos



metodológicos simultâneos para a obtenção de resultados mais amplos, os quais permitiram captar a realidade e a complexidade do fenômeno em estudo, qual seja: a formação contínua de professores em contexto de trabalho e a pesquisa-ação.

Optei pelo paradigma crítico, porque esta tese se insere no campo de estudos em que a reflexão crítica e as análises as quais formulo se situam em um cenário sociopolítico que pensa a educação como formação humana voltada para a construção de uma sociedade mais justa. Sendo assim, à luz da ótica sociocrítica busquei observar a realidade em estudo de forma dinâmica, evolutiva e interativa, conforme apregoa tal paradigma. Ele me serviu de fundamento pois busquei analisar situações do cotidiano formativo e tentar resolver problemas encontrados, ou seja, conhecer e compreender a realidade como prática; unir teoria e prática; conhecimento, ação e valores; orientar o conhecimento, emancipar e libertar o homem; implicar o professor a partir da autorreflexão (Popkewitz, 1988). Portanto, o objeto de estudo ancorado numa abordagem sociocrítica focaliza-se em determinar as causas sócio-históricas, cuja finalidade é a melhoria da realidade social.

Este paradigma lança a compreensão de que é importante conhecer bem a realidade para que esta possa ser compreendida e transformada, visando atingir a mudança e a evolução, numa perspectiva emancipatória do conhecimento. Este tipo de investigação permite alterar o processo educativo de forma a melhorar as práticas. Para tanto, foi necessária a minha permanência no ambiente natural (*lócus* de investigação) por um ano letivo, contudo, tempo insatisfatório para testemunhar que mudanças ocorreram após o término da realização da investigação-formação, mas profícuo para o alcance dos objetivos que orientam esta tese.

A pesquisa qualitativa ancorada na abordagem sociocrítica, então, foi perseguida por esta investigação cujos dados empíricos foram produzidos no período de março a dezembro de 2013, correspondendo ao início e ao final de um período letivo escolar. Neste período, foram contabilizados um total de 29 encontros, com um intervalo no mês de julho destinado às férias escolares dos alunos e dos docentes.

## 4.2 Caracterização do *locus* da investigação-formação

A orientação teórico-metodológica assumida nesta investigação-formação me convence que a separação dos professores do contexto escolar e social no qual se produzem as suas vidas precisa ser evitada, ao contrário, esta relação tem que ser considerada.

O *locus* da investigação-formação foi uma escola pública das séries iniciais do EF pertencente a rede estadual de ensino, sob a gerência da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), denominada Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme (AMBTf), sediada em um bairro periférico da região metropolitana da cidade de Belém, Estado do Pará, Brasil, denominado Montese<sup>36</sup>, todavia popularmente conhecido como Terra Firme, porque a zona escolhida pelos primeiros moradores para habitá-la edificava-se em terras firmes e altas, próximas a áreas alagadas por um rio que percorre alguns bairros da cidade, chamado Tucunduba.

Este bairro, segundo o senso do IBGE de 2010, possuía 61.439 moradores, sendo um dos mais populosos de Belém e que concentra boa parte da população de baixa renda. Ele é classificado pela polícia de “zona vermelha”, pois há altos índices de criminalidade e desigualdade social provocando na comunidade uma sensação de insegurança devido a assaltos e assassinatos recorrentes. Não é à toa que a investigadora-formadora foi aconselhada pela gestora da escola a evitar ostentar objetos pessoais e pedagógicos que pudessem ser subtraídos por prováveis meliantes, até porque há pouco policiamento por parte da segurança pública. Este contexto societário, de alta periculosidade, motivou-me a conhecer melhor este contexto escolar, uma vez que a escola era afetada por ele.

O referido bairro configura-se em grande parte pela organização territorial em becos<sup>37</sup> daí porque não há avenidas e nem alamedas, sendo poucas as ruas e travessas asfaltadas. Nele predominam casas, na sua grande maioria, populares, ruas com carência

---

<sup>36</sup> O nome Montese se dá em decorrência do governo municipal de outrora homenagear a Batalha de Montese travada na Itália com a participação de soldados brasileiros ao final da segunda Guerra Mundial, entre os dias 14 e 17 de abril de 1945.

<sup>37</sup> No contexto paraense consideramos becos como pequenas ruelas que não possuem asfalto e que podem transitar carros e pedestres. Eles cortam bairros periféricos geralmente invadidos pela população mais necessitada que não possui moradia própria, ou seja, são bairros criados a partir da posse ilegal de terra que os “sem teto” se apropriam para morarem. Assim, vão se formando as invasões que depois viram bairros e geralmente são situados distantes dos centros urbanos. Geralmente são bairros esquecidos pelo poder público e marginalizados pela sociedade.

de iluminação e saneamento básico, diminuto serviço de coleta de lixo, com pouca oferta de eventos e práticas culturais de letramento (museu, biblioteca, cinema, teatro, etc.) e não possui referência de pontos turísticos. Entretanto, apesar do bairro estar localizado em uma zona periférica, no seu entorno há algumas instituições de ensino superior e básico, feiras de produtos alimentícios, praças e igrejas.

Fiz opção pela rede estadual pública de ensino por diferentes motivos: ter sido professora do EF dela; ter prestado assessoria técnico-pedagógica em formação contínua de professores nela, além do que meus alunos da disciplina Estágio Curricular do Curso de Pedagogia realizarem estágio em escolas da SEDUC. Estas experiências me aproximaram e continuam a me aproximar dos diversos problemas que envolvem tal rede, o que me motivou a desenvolver a investigação-formação em uma escola vinculada à SEDUC.

A opção pela escola, *lócus* da investigação-formação, se deu pelo fato de possuir uma relação de amizade e profissional com a equipe gestora da escola. Esta aproximação pessoal e profissional foi imprescindível para o desenvolvimento desta investigação-formação, uma vez que já havia laços de confiança firmados entre nós, em outros momentos. Além disso, tal equipe sempre destacava em diversas conversas informais, entre nós, que necessitava de um apoio externo para desenvolver formação contínua de seus professores na escola.

Assim, a investigação por mim pretendida e a formação reivindicada pela gestão poderia conciliar uma dupla parceria entre nós, ou seja, a minha como investigadora-formadora e a delas como participantes destes processos, tendo como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da formação e das práticas das professoras alfabetizadoras da escola que se mostraram motivadas em participar deste processo, o que se confirmou ao longo de todo o percurso da investigação-formação.

Neste sentido, apresentei formalmente à gestora e ao corpo técnico-pedagógico da escola o projeto de tese, com o objetivo de sensibilizá-los para a importância da participação colaborativa entre nós na investigação-formação e receber apoio e possíveis contribuições para o desenvolvimento da referida investigação, as quais não foram formuladas. A concordância da gestão para que a escola fosse *lócus* da investigação-formação foi imediata e entendida como uma contribuição para o projeto educativo da escola, pois a gestora argumentava que as professoras do 1º ciclo do EF estavam desmotivadas para investirem na continuidade de seus processos formativos por vários

motivos<sup>38</sup>. Tal desestímulo é, de certa forma, compreensível, se tomar como referência que talvez estas professoras tenham vivenciado eventos de formação contínua numa perspectiva clássica ou como nos disse uma das participantes da investigação-formação quando declinou do convite, “de que seria mais um trabalho acrescido”.

Conciliar os interesses da investigação (meus) e da formação contínua de professores em serviço (da escola e dos professores) evitou uma situação reiterada nas escolas paraenses: a crítica dos professores quando se queixam de que são explorados nestas oportunidades ao participarem de forma passiva como objeto de investigação convencional, muito comum em investigações sobre professores e não com professores.

Em síntese, a aquiescência da gestão da escola revelou-se oportuna como nos lembra Roldão (2007) porque se não houver apoio institucional para se proceder à prática colaborativa, como a intencionava, ela pode desmoronar. E, ao meu ver, a diretora correspondeu ao papel de liderança, assumindo o compromisso de disponibilizar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento satisfatório da investigação-formação envolvendo-se logisticamente nesta empreitada. Assim, a gestão da escola reitera o que a referida autora analisa:

Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária (2007, p. 29).

O prédio onde funciona a escola denominada Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme (AMBTf) pertence à mesma Associação, cujo espaço físico coabitam, de forma concomitante, a Rede Pública Estadual com a oferta dos anos iniciais do EF (1º ao 5º anos), a Rede Municipal de Ensino de Belém (SEMEC) com a oferta da educação infantil e a própria Associação. Contexto este, portanto, em que há três gestões: a gestão da SEDUC, da SEMEC e da Associação (presidência), que realizam no mesmo espaço um trabalho colaborativo em que buscam minimizar problemas de toda ordem, como observado por ocasião da minha permanência na Escola.

---

<sup>38</sup> Concomitante a participação na investigação realizada na escola, as professoras também participavam de uma formação continuada para professores alfabetizadores (PNAIC). Esta formação era realizada em espaços designados pela SEDUC e aos sábados, durante um ano. Segundo as professoras participantes desta investigação, elas não gostavam muito de ir a esta formação oferecida pela SEDUC/MEC porque era realizada em dias e locais inapropriados para tal, o que as deixavam desmotivadas para participarem.



**Figura 1. Fotografia do prédio da escola**  
Fonte: Arquivo pessoal da investigadora.



**Figura 2. Fotografia do prédio da escola**  
Fonte: Arquivo pessoal da investigadora.



**Figura 3. Fotografia do prédio da escola**

Fonte: Arquivo pessoal da investigadora.

Esta Associação constitui-se em um centro comunitário, que se caracteriza por ser um espaço congregador de diversas atividades da comunidade, não só a escolar. A organização da comunidade em centros comunitários é uma forma desta se fazer visível aos olhos dos governantes e reivindicar o direito à educação escolar. Ainda é uma realidade no estado do Pará a criação de tais centros devido à ausência do estado em formular políticas públicas educativas, sociais, culturais e de saúde para atender a camada popular.

Os centros comunitários, portanto, têm como objetivo desenvolver e propiciar atividades comunitárias para os moradores do bairro, como por exemplo, educação sistemática, cursos profissionalizantes, consultas médicas, festas, velórios, entre outras atividades educativas e sociais. Sendo assim, percebendo a necessidade de se ter uma escola para atender as crianças e jovens da comunidade do bairro da Terra Firme, houve uma reivindicação dos moradores, que se mobilizaram para que ali funcionasse a referida Escola que pudesse atender inicialmente as inúmeras crianças, jovens e adultos da comunidade. Tal reivindicação se deu pelo fato do governo estadual e municipal não dar conta de construir escolas para atender a grande demanda de alunos desta comunidade periférica como dito anteriormente.

A escola AMBTF organiza-se do ponto de vista da administração estadual (SEDUC) em regime de convênio<sup>39</sup>, firmado desde o ano de 1992 entre a SEDUC e o centro comunitário. Neste convênio, cabe à SEDUC<sup>40</sup>: fornecer material didático (cadeiras, carteiras, livros, computadores etc.), merenda escolar, lotação e remuneração dos funcionários (porteiro, merendeiras, pessoal de apoio, corpo administrativo, pedagógico e docente); realizar formação contínua; instituir o currículo escolar, entre outros aspectos, responsabilidades do estado conquistadas, pela comunidade, por meio de muita luta. Neste sentido, para atender o funcionamento da escola, o centro comunitário apenas cede seu espaço físico para a SEDUC, perdendo a ingerência sobre o processo escolar.

Como o espaço físico da Escola foi construído pela Associação para atender finalidades diversas, ele não foi construído inicialmente para ser uma escola. Portanto, precisou ser adaptado para atender as finalidades escolares, cuja a qualidade deixa a desejar uma vez que não há uma estrutura que dê conta de atender com conforto os alunos e funcionários da Escola.

O referido espaço físico contempla: térreo, primeiro e segundo andar, sendo este último improvisado. O térreo é composto por uma cozinha pequena com mobiliário próprio, dois banheiros para alunos, usados também pelos funcionários à época da investigação-formação; uma quadra pequena coberta para eventos de reunião dos moradores (e outras atividades), assim como para a prática de educação física dos alunos e por 04 salas de aula de dimensões pequenas e não tão arejadas. Destaco que a oferta da merenda escolar no intervalo do recreio é feita na cozinha sendo sua degustação realizada ou na própria sala de aula do aluno, ou no espaço da quadra (área pequena, mas coletiva), pois não há refeitório na escola.

No primeiro andar, há 07 salas de aula, uma sala pequena da diretora, outra para a secretaria e um banheiro destinado somente às crianças do pré-escolar (SEMEC). Obtive a informação que só recentemente foram construídos 2 banheiros para funcionários, localizados perto da quadra da escola.

---

<sup>39</sup> A escola em regime de convênio caracteriza-se por haver um contrato de cedência do seu espaço físico para a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC).

<sup>40</sup> A AMBTF também possui convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) oferecendo turmas de educação infantil (maternal ao jardim II. Crianças de 03 a 05 anos). Assim como a SEDUC a SEMEC também contribui com material didático, pagamento dos professores e com merenda para as crianças.

Não há na escola um espaço comum para os professores reunirem-se, sobre qualquer pretexto. Quando isto precisa acontecer a gestora disponibiliza uma sala de aula que não esteja em atividade. Assim, observei que os professores entre si, no intervalo do recreio, encontravam-se nos corredores da escola para desfrutar o ócio, conversando sobre diferentes assuntos, sejam eles pedagógicos e/ou pessoais.

Na escola não há também espaço físico próprio para abrigar uma biblioteca, ou mesmo uma sala de leitura, cabendo a cada professor fomentar a leitura dentro do espaço da sala de aula. No segundo andar, edificado de forma improvisada, há 4 salas de aula. Todas as salas de aula do EF comportam em média 25 alunos, o que ao meu ver é uma quantidade grande para a infraestrutura oferecida, mas em contrapartida, necessário para receber inúmeras crianças carentes moradoras da comunidade que precisam estudar.

Os recursos materiais presentes na escola são escassos. Nas salas de aula, por exemplo, há cadeiras e mesas individuais para os alunos acomodarem-se e quadro branco tão somente. Em algumas salas, não há carteira para o professor trabalhar o que, muitas vezes, o faz utilizar a carteira dos alunos para acomodar-se e descansar. Há dois computadores na escola para fins de uso administrativo, dispostos um na sala da direção e outro na sala da secretaria, o que demonstra que esta ferramenta tecnológica se restringe tão somente ao trabalho burocrático da escola, ficando o pedagógico desguarnecido.

Como suporte tecnológico há *datashow*, projetor de *slides*, uma caixa de som, ferramentas pouco usadas como suporte pedagógico pelos professores, em suas aulas, como puder observar por ocasião do desenvolvimento desta investigação-formação. Há de se destacar também, que nas salas há pouco material didático pedagógico afixado ou disposto, distanciando-se de um ambiente alfabetizador propício.

A cidade de Belém possui um clima quente-úmido no ano inteiro cuja sensação térmica é bastante desagradável para a sua população. Como as estações do ano na região norte do Brasil limitam-se apenas ao verão (calor) e inverno amazônico (chuvoso), o clima ameno em salas de aula de algumas escolas, em geral, é garantido pelo funcionamento do aparelho de ar condicionado, indispensável a um conforto de trabalho em qualquer contexto paraense. Porém, os alunos e professores desta Escola padecem com a ausência do ar condicionado nas salas de aula, ressentindo-se de um clima mais agradável, sendo restrito somente à sala da direção.

Nas salas, os professores e alunos “se viram” com ventiladores de teto que não dão conta de amenizar o calor. Embora o espaço físico improvisado e os diminutos recursos



pedagógicos que a escola disponibiliza aos seus professores e alunos, presenciei, por parte da comunidade como um todo, um esforço coletivo para evitar que tais problemas afetem, de fato, o funcionamento da escola.



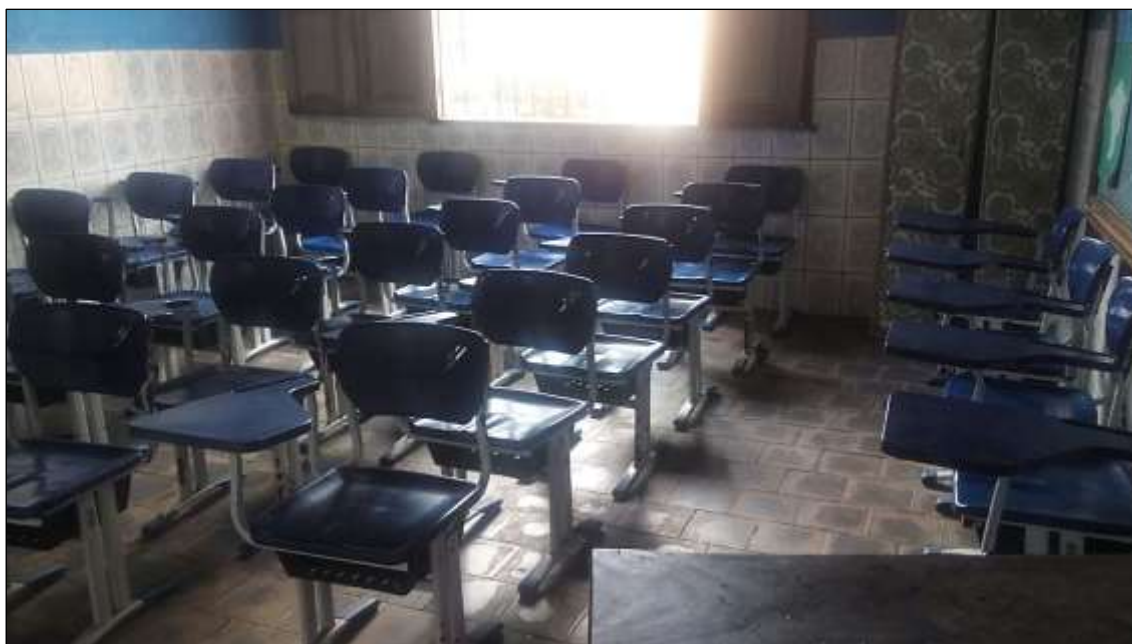
**Figura 4. Fotografia do interior da sala de aula**

Fonte: Arquivo pessoal da investigadora.



**Figura 5. Fotografia do interior da sala de aula**

Fonte: Arquivo pessoal da investigadora.



**Figura 6. Fotografia do interior da sala de aula**

Fonte: Arquivo pessoal da investigadora.

No momento da construção dos dados desta investigação-formação a escola AMBTF, por meio do convênio com a SEDUC, oferecia turmas do 1º ao 5º ano do EF, nos turnos da manhã e da tarde, com um total de 14 turmas e 380 alunos, considerada pela rede de ensino estadual, de pequeno porte.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino do estado do Pará é dividido em dois ciclos:

1º ciclo – 1º, 2º e 3º anos que atendem alunos que variam entre 6 e 9 anos;

2º ciclo – 4º e 5º anos que atendem alunos que variam entre 9 e 13 anos.

Enfatizo que a referida escola também oferecia, por ocasião da minha estada, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, mas por questões político-administrativas, a SEDUC extinguiu esta oferta no ano de 2016, assim como em outras escolas, sem uma avaliação que fundamentasse tal decisão, como destacado pela gestão e professoras da escola.

A população discente desta Escola, apresenta na sua generalidade, a mesma singularidade em termos sociais, linguísticos e culturais, pois tais marcas são frutos da origem de classe social. No aspecto linguístico, por exemplo, poucos destes alunos ingressam nesta escola já alfabetizados mesmo tendo lá estudado (ou em outra escola) a educação pré-escolar o que exige dos professores do 1º ciclo do EF um esforço de grande

magnitude para que o processo de alfabetização seja iniciado e deslançado de forma proficiente.

Aqueles que lá permanecem até o término dos anos iniciais do EF (5º ano) já saem no mínimo alfabetizados, contudo, como relatado pelas professoras participantes desta investigação-formação, muitos deles também apresentam significativas lacunas em seu processo de alfabetização e letramento revelando-se, como alfabetizados funcionais. No aspecto cultural, o letramento social é tão preocupante quanto o linguístico pois poucos destes alunos têm a oportunidade de frequentar cinema, teatro, museu, biblioteca etc. devido a sua condição de classe social.

A maioria destes alunos, portanto, é majoritariamente oriunda das camadas econômicas desfavorecidas e vivem em condições adversas em termos de alimentação, saneamento, lazer, cultura etc. Geralmente vivem em famílias monoparentais ou incluindo pessoas que não são da família biológica dos alunos, vivendo em média com uma renda familiar baixa<sup>41</sup>.

Muitas vezes o núcleo familiar ou os responsáveis pelos alunos possuem pouco nível de escolaridade (alguns são analfabetos ou analfabetos funcionais); encontram-se em subempregos ou até mesmo desempregados e geralmente os pais são muito jovens ou separados, e alguns inclusive, encontram-se em prisão domiciliar<sup>42</sup>. Esse contexto faz com que o professor da referida escola desenvolva um trabalho que tenha como preocupação atender esta demanda de alunos com pouco capital cultural, linguístico, econômico, social, entre outros, que influenciam de certo modo nos seus processos de aprendizagem.

A Escola contava, no momento da investigação-formação, com 30 profissionais, entre professoras, coordenadoras pedagógicas, diretora, vice-diretora, secretária, merendeira, apoio operacional em diferentes turnos e vigia que trabalhava somente pela parte da noite, sendo a maioria deles com contrato de trabalho precário: ingressam sem concurso público; não possuem estabilidade no emprego; são dispensados ao término do contrato, sem direito a algumas vantagens trabalhistas, entre elas, licença prêmio e

---

<sup>41</sup> O salário mínimo atual do Brasil é de R\$937,00 bruto totalizando em muitas famílias a renda mensal para a sobrevivência de seus componentes. Em moeda corrente de hoje, este valor corresponde a aproximadamente \$230,00 euros.

<sup>42</sup> Em alguns momentos presenciei pais jovens indo buscar seus filhos portando tornozeleira eletrônica, dispositivo usado pelo preso em prisão domiciliar, como forma de reduzir a lotação nas penitenciárias.

gratificação por tempo de serviço. Das quatro professoras participantes desta investigação, por exemplo, 3 caracterizavam-se por ter este tipo de contrato.

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, a gestão da escola fomenta o planeamento anual dos docentes que elaboram seus planos de ensino a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). A Escola também participava de alguns programas federais e estaduais para a educação como o Mais Educação, PNAIC e PDDE<sup>43</sup>.

#### **4.3 Caracterização das professoras participantes da investigação-formação**

O corpo docente da escola, no geral, à época da investigação-formação, era composto eminentemente por professoras que atuavam em turmas do 1º ao 5º anos do EF. Elas ingressavam na rede pública estadual de ensino por meio de concurso público ou por contratação temporária.

Como a investigação-formação desenvolveu-se no turno da manhã (das 10:00 às 11:30h), devido a uma decisão pessoal da investigadora, foi feito o convite somente para as professoras que trabalhavam neste turno em turmas do 1º ao 3º do EF, as quais todas aquiesceram inicialmente. Convém destacar que a participação delas foi por adesão voluntária sendo liberadas das suas atividades de ensino para participarem da investigação-formação dentro da carga horária de trabalho, garantido pela hora pedagógica (HP). Tal aquiescência foi legitimada a partir da formalização do Termo de Consentimento (apêndice 1).

O grupo inicial era composto por mim e mais seis professoras. Das seis, uma professora chegou a participar somente durante três encontros, mas depois desistiu de participar, não justificando para mim os motivos da sua saída. Outra professora foi demitida por ter seu contrato de trabalho terminado com a SEDUC, situação que interrompeu seu vínculo profissional com a escola afastando-se também do grupo. Em seu lugar, foi contratada temporariamente outra professora, que participou de quatro

---

<sup>43</sup>O Programa Mais Educação é ofertado às escolas públicas de EF e consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário da escola para o mínimo de sete horas, por meio de atividades optativas, que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa de formação continuada nas áreas de alfabetização, matemática e ciências, destinado a professores que atuam no 1º ciclo do EF. O PDDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento (Cf. MEC, 2016).

encontros do grupo, porém esvaiu-se sob o argumento de “que já sabia o que estava sendo discutido e estudado”. Sob este argumento da docente reflito que não é raro encontrarmos professores que não têm compreensão de que o conhecimento é um produto provisório, inacabado, transitório e plural. Por outro lado, me faz refletir também que o processo formativo é uma via de mão dupla em que formandos e formadores se formam mutuamente em uma perspectiva colaborativa e dialógica, faltando a estas professoras que desistiram de participar do grupo uma atitude de partilha.

Com a saída das duas professoras, o grupo de trabalho contou com a participação efetiva de quatro professoras que permaneceram até o final da investigação-formação. Dessas, uma era efetiva (concursada) e três tinham contrato de trabalho temporário com a SEDUC, condição propícia para uma alta rotatividade de docentes nas escolas públicas paraenses, fato que dificulta reuniões pedagógicas e formativas nas escolas e na Escola *locus* da investigação como constatado.

Todas as quatro docentes trabalhavam em dois turnos, sendo que três delas na escola AMBTF e uma em outra escola da rede estadual de ensino. No que diz respeito à formação inicial das mesmas todas possuem Licenciatura em Pedagogia.

Os nomes aos quais as quatro professoras serão identificadas ao longo desta tese são fictícios, conferindo-lhes o anonimato e confidencialidade segundo os princípios éticos da investigação-formação. Sendo assim, as nomeei aleatoriamente de:

- 1) Keila (professora do 1º ano)
- 2) Denise (professora do 1º ano)
- 3) Dalva (professora do 2º ano)
- 4) Socorro (professora do 3º ano)

A seguir faço uma breve descrição do perfil das docentes participantes da investigação-formação para dar a conhecer ao leitor.

A professora Keila tinha 31 anos de idade e 11 anos de exercício no magistério do EF e é especialista em Gestão Escolar (cursava também Licenciatura em Biologia à época). Seu vínculo de trabalho com a SEDUC era temporário. Trabalhava há 2 anos em um só turno na escola AMBTF e no contra turno em outra também temporária. Era professora do 1º ano do EF.

A professora Denise tinha 37 anos de idade e 17 anos de exercício no magistério do EF, dos quais 3 na rede estadual de ensino. É especialista em Gestão e Responsabilidade

Social. Seu vínculo de trabalho era temporário e trabalhava há 3 anos na escola AMBTF nos 2 turnos. Era professora do 1º ano do EF.

A professora Dalva tinha 33 anos de idade e 16 anos de exercício no magistério do EF, dos quais 7 na rede estadual de ensino (02 como temporária e 05 como efetiva). Estudava à época Especialização em Psicopedagogia. Seu vínculo de trabalho com a SEDUC era efetivo. Trabalhava em 2 turnos somente na escola AMBTF há 04 anos. Era professora do 2º ano do EF.

A professora Socorro tinha 50 anos de idade e 25 anos de exercício na docência, destes somente 3 anos na rede estadual de ensino. À época cursava Especialização em Orientação Educacional e Psicopedagogia. Seu vínculo de trabalho era temporário e trabalhava há 3 anos na escola AMBTF nos 2 turnos.

No tempo de desenvolvimento profissional, todas as professoras buscaram por meio da conclusão de seus estudos de pós-graduação a continuidade de seu processo formativo. Contudo, um fato me chama a atenção de que os Cursos de Especialização realizados por duas docentes pertencem à área da Gestão Escolar, embora os conhecimentos provavelmente estudados nesses cursos possam contribuir para instrumentalizar técnica e politicamente as professoras para o exercício da docência<sup>45</sup>.

Tal fato pode também me levar a pensar de que quando estas professoras buscaram Cursos de Especialização para a melhoria de suas práticas docentes, suas opções não foram para aqueles em que o EF era priorizado, talvez porque elas pensem no futuro em trabalhar na gestão escolar deixando o magistério como segunda opção, ou então porque sintam-se insatisfeitas com as precárias condições de trabalho que o professor em sala de aula se depara ao exercer o magistério público estadual. Como exemplo, a professora Dalva enquadra-se neste perfil, já que de 2016 até os dias atuais é diretora de uma escola.

A migração dos professores das séries iniciais do EF para a gestão escolar em qualquer nível e modalidade da educação básica é amparada legalmente pela formação inicial realizada no Curso de Pedagogia (que habilita para diversas saídas profissionais: docência em educação infantil, anos iniciais de escolarização (1º ao 5º anos do EF) e Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª etapas) e a gestão em qualquer nível e modalidade

---

<sup>45</sup> A rede pública estadual de ensino no Pará não exige o grau de Mestre para o exercício do magistério da educação básica, de tal sorte que esta formação ainda é um desafio aos professores paraenses, sobretudo se considerarmos a grande demanda de candidatos que buscam, por meio de um processo seletivo extenso e intenso, uma vaga em programas de pós-graduação credenciados pelas CAPES. Os mestrados e doutorados em educação/ensino no estado do Pará são ofertados somente por universidades públicas e oferecem um número restrito de vagas para atender uma demanda muito vasta.

de ensino no campo da educação e em ambientes não escolares (hospital, empresas, sistema penitenciário, entre outros).

Ademais o fato de três professoras serem servidoras temporárias não repercutiu de maneira desfavorável na construção da investigação-formação. Ao contrário, foram sempre receptivas em todas as atividades desenvolvidas. Todavia, é de ressaltar que o fato de se ter na escola muitas professoras temporárias, para a gestão escolar, isto é um grande problema, uma vez que há muita rotatividade dos professores quando estes são distratados<sup>46</sup> o que inviabiliza um trabalho mais cooperado, partilhado, envolvente.

Este é um grande desafio a ser superado pelo governo do estado do Pará tendo em vista suprir uma demanda significativa de vagas no magistério público estadual, pois a aposentadoria, a morte, o abandono do emprego, podem ser justificativas para que o governo estatal realize sistematicamente concursos públicos para professores para que estes saiam de um quadro de precarização de trabalho. A seguir um quadro síntese da caracterização das professoras da escola AMBTF:

NOME	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL E PÓS-GRADUAÇÃO	ANOS DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO	ANO QUE ATUA	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
Dalva	33 anos	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia (não concluído na época).	16 anos	2º	Efetiva
Keila	31 anos	Graduação em Pedagogia. Especialização em gestão escolar (e fazia graduação em Biologia na época).	11 anos	1º	Temporária
Denise	37 anos	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão e Responsabilidade Social.	17 anos	1º	Temporária
Socorro	50 anos	Graduação em Pedagogia. Especialização em Orientação Educacional e Psicopedagogia (não concluído na época).	25 anos	3º	Temporária

**Quadro 3. Caracterização do grupo das professoras**

<sup>46</sup> Por questões legais trabalhistas, os contratos de trabalho dos professores temporários vinculados à SEDUC, duram no máximo 2 anos, podendo este professor ser recontratado após 6 meses de desligamento na referida Rede.

Em relação ao gênero, na escola AMBTF à época da produção dos dados, todos professores que atuavam eram mulheres o que confirma a tendência de feminização do magistério (Apple, 1988; Costa, 1996; Louro, 1997). Como não se poderia fugir da LDB nº9394/96<sup>47</sup>, todas as professoras são formadas em nível superior, em curso de Licenciatura em Pedagogia, onde obtiveram a formação inicial requerida para o exercício do magistério dos anos iniciais de escolarização.

As motivações que as levaram a integrar o grupo de investigação-formação foram referidas comumente como uma contribuição para a “melhoria da prática pedagógica”, que as ajudassem “a encontrar estratégias diferentes” e a “ter um outro olhar face às aprendizagens na área da alfabetização e letramento”.

Destaco que motivar as professoras para continuarem nesta experiência investigativa até o fechamento da investigação-formação foi um elemento crucial, pois corria o risco de, a qualquer momento, vê-las desistirem de participar. Isto exigiu de mim uma variedade de estratégias motivacionais que me obrigaram a ter atitudes para além do conhecimento científico/pedagógico como, por exemplo: ser tolerante, conciliadora, criativa, proativa, solidária, compreensiva, paciente, caridosa, benevolente etc., atitudes estas que dizem respeito ao campo do meu desenvolvimento pessoal e não só profissional.

Como participante do grupo procurei agir de forma colaborativa em todo o processo da investigação-formação, evitando-se com isto papéis muito definidos como por exemplo: formador (ensinar) e formando (aprender). Neste processo, mediado pelo diálogo, partilha e colaboração entre nós e a escola interessava-me, de fato, gerar transformações de concepções e práticas. Logo, a colaboração firmada entre todas possibilitou que diferentes percepções e práticas de alfabetização e letramento, de formação, de educação e de pesquisa-ação fossem problematizadas tendo em vista a compreensão de determinados fenômenos vividos na escola AMBTF como forma de mudança e melhoria pedagógica.

O estabelecimento da parceria entre mim (representada pela universidade) e a escola ABMTF revela-se como um elo importante na materialização de propostas investigativas e formativas para melhoria da formação e das práticas dos professores. Em síntese, busquei construir caminhos nesta investigação-formação que me levassem a uma aproximação entre mim (investigadora-formadora) e as professoras da escola AMBT com

---

<sup>47</sup> Artigo 61 da LDB nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.



o compromisso de tornar pública a importância da investigação-formação colaborativa como possibilidade de transformar o trabalho das professoras. É preciso que essa relação de trabalho conjunto da academia com as escolas provoque mudanças também institucionais.

#### **4.4 Instrumento de produção de dados**

##### **4.4.1. Entrevista**

Para atender os objetivos da investigação-formação elenquei como instrumento de produção de dados primeiramente a entrevista que foi realizada na escola em dois momentos distintos: no início e no final da investigação-formação, pois apresentou-se como um dos instrumentos mais adequados do ponto de vista metodológico por provocar nos professores questões que dizem respeito aos processos de aprendizagem (formação contínua).

Neste sentido, as entrevistas realizadas com as professoras participantes revestiram-se de grande importância metodológica para a construção dos dados, pois possibilitaram que elas navegassem por um discurso subjetivo relacionado a valores, atitudes e a opiniões (Boni & Quaresma, 2005).

A entrevista semiestruturada inicial foi realizada no horário disponível para a formação em serviço (sexta-feira, das 10:00 às 11:30h) de forma coletiva com as quatro professoras participantes da investigação-formação na escola, que se estendeu por três encontros, antes do início da formação contínua propriamente dita. A opção de fazer a entrevista coletiva se deu como forma de iniciar um bom convívio coletivo, deixá-las mais à vontade, me conhecerem um pouco mais e sobretudo, como recomendam Riesman (2004), Kramer (2003) e Thiollent (1994), perceber nas narrativas pontos de vista consensuais e diferentes; identificar aspectos polêmicos e conflituosos; provocar o debate; estimular a consciência e reflexão crítica de práticas; clarificar aspectos obscuros, confrontando-os com objeto da investigação.

Esta entrevista desenvolveu-se seguindo um roteiro previamente elaborado por mim (apêndice 2) para estruturar a narrativa das participantes e foi gravada em áudio, com a autorização prévia das docentes, como forma de melhor registrar os depoimentos. Após o término da entrevista fiz a transcrição do áudio em formato escrito e submeti às

professoras como forma de validá-las. É de se destacar que “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (Selltiz, Wrightsman & Cook 1987, p. 644).

Esta entrevista possibilitou uma primeira interação entre mim e as professoras e teve uma finalidade exploratória e de diagnóstico, pois visou conhecer as docentes relativamente: a sua história de vida pessoal e escolar; ao processo de alfabetização vivenciados por elas; à qualidade da formação inicial; às práticas alfabetizadoras que realizavam e à natureza da reflexão que faziam sobre elas; à concepção delas sobre alfabetização e letramento; às necessidades formativas que mais lhes afligiam bem como identificar as expectativas iniciais face à formação que se pretendia.

Convém destacar que tais questões não se restringiram somente a esta atividade inicial estendendo-se por todo o processo da investigação-formação. O diagnóstico elaborado em decorrência desta entrevista inicial foi tomado como referência para fundamentar a formação contínua desenvolvida em serviço. Esta técnica se coadunou à investigação-formação proposta por ter criado um clima de confiança, de diálogo e de liberdade no desenvolvimento dos trabalhos.

A entrevista semiestruturada individual realizada ao final da investigação-formação também se desenvolveu a partir de um roteiro previamente estabelecido construído por mim (apêndice 3) a partir de um conjunto de experiências vividas por nós neste processo como culminância dos trabalhos. Do ponto de vista da sua operacionalização, seguiu as mesmas orientações da entrevista coletiva. Esta entrevista foi de cunho mais intimista entre mim e as professoras e percebi que elas estavam mais descontraídas e à vontade para narrar o que foi solicitado, muito em função do tempo decorrido entre a entrevista inicial e a final e da colegialidade estabelecida entre nós.

Assim, essa entrevista visou dialogar com as professoras acerca do processo de formação contínua vivenciado na escola, assim como o desenvolvimento da pesquisa-ação sobre ortografia, fruto de problemas escolhidos pelas docentes para ser objeto de estudo da pesquisa-ação. A avaliação de tais atividades e a autoavaliação do grupo foram o destaque deste momento também, sobretudo, para identificar, à luz das respectivas professoras, prováveis mudanças de suas práticas como alfabetizadoras (reflexão sobre a ação e na ação). Esclareço que estas preocupações transcorreram em todo o processo investigativo-formativo e não somente no momento da realização da entrevista final.

Meu papel enquanto entrevistadora, portanto, foi o de criar um clima afetivo, amistoso e respeitador, utilizando uma linguagem adequada, acessível e com sentido lógico às interlocutoras para que elas se sentissem à vontade e posteriormente expressassem seus pontos de vistas, vivências, ideias, lembranças, crenças, conhecimentos, concepções, entre outras questões, favorecendo respostas espontâneas, seja por meio de linguagem verbal ou não verbal. Ou seja, em nenhum momento intencionei intervir nas narrativas, pelo contrário, estimei-as a clarificar suas ideias a partir de assuntos complexos e delicados.

#### 4.4.2 Formação continuada de professores centrada na escola

Esta tese buscou desenvolver um processo de formação contínua de professores centrada na escola AMBTF no decurso de um projeto de investigação-formação, daí porque ela teve um caráter simultâneo investigador e formador para as participantes. Este caráter exigiu da investigadora um esforço teórico e analítico para “isolar” os dados empíricos provenientes destas atividades, posto que, em muitos sentidos, eles se misturavam por compor o mesmo contexto.

A formação contínua de professoras desenvolveu-se no ano letivo de 2013, semanalmente às sextas-feiras, no horário das 10:00 às 11:30h para conciliar o que já estava estipulado entre a gestão da escola e professores no que se refere a não alterar a hora pedagógica (HP), contabilizando, então, 26 sessões. A HP é destinada pela SEDUC aos professores dentro da carga horária de trabalho para que as escolas possam realizar diversas atividades pedagógicas e administrativas, como por exemplo, encontros formativos, planeamento, reunião com pais, entre outras atividades.

O espaço físico na Escola destinado à formação era improvisado pois não havia uma sala específica para realizar atividades desta natureza. Esta improvisação acarretou uma situação desconfortável ao grupo já que oscilávamos de sala em sala, dependendo da disponibilidade das mesmas. Tais salas eram pequenas; não arejadas; dispunham somente de ventiladores de teto que eram insuficientes para evitar o calor. O mobiliário não era adequado ao adulto e, em decorrência, tínhamos que sentar nas carteiras dos estudantes. Há de se destacar também que na escola não havia biblioteca, sala de leitura e sala de professores. Constrangimentos estes que no início da formação dificultaram, em certa

medida, que pudéssemos desenvolver a contento as atividades programadas, mas superados no decorrer da referida investigação-formação.

As atividades desenvolvidas na formação foram agrupadas em sessões, todas elas contribuindo para a construção de dados desta tese, entre elas, sessões de: planejamento da formação; de estudo e reflexão; de orientações e tutoria da pesquisa-ação; observações de aulas; de avaliação. A diversidade destas atividades foi uma forma de obter maior compreensão das práticas de ensino das docentes sobre alfabetização e letramento a qual possibilitou-me triangular dados empíricos para a elaboração desta tese, constituindo-se um desafio para esta investigadora. A seguir destrincharei tais sessões.

#### *4.4.2.1 Sessão de planejamento da formação*

No início da formação apresentei-me novamente às professoras e retomei com elas os objetivos da minha investigação-formação. Motivadas a participarem dela enveredamos para um diálogo acerca do planejamento da formação propriamente dita já que se tratava de algo novo para as professoras e para mim também. Neste planejamento inicial 3 questões despontaram como condutoras dos trabalhos: que a formação partisse das necessidades formativas; fosse centrada em uma perspectiva reflexiva das práticas e, também, que contemplasse a formação para a pesquisa.

Após um debate promissor foi acordado entre nós uma formação orientada para a pesquisa-ação como forma de investigar e refletir sobre suas próprias práticas cujo objeto de pesquisa para ser estudado, aprofundado, pesquisado e aplicado durante a formação-pesquisa-ação seria o tema “ortografia na escola”. Tema este apontado por elas no quadro da problematização das necessidades formativas e integrante das práticas de alfabetização e letramento.

A intenção de torná-las pesquisadoras de suas próprias práticas, por meio da pesquisa-ação, foi um grande desafio para todas nós uma vez que não foi uma tarefa fácil, o que exigiu de todas um esforço significativo para que as atividades planejadas fossem desenvolvidas sem risco de minar, à partida, o projeto de tese, a formação e a pesquisa-ação por elas a ser desenvolvida.

Uma das possíveis explicações que encontro para justificar tal esforço, provavelmente reside no fato da ausência desta experiência durante a vida acadêmica e profissional delas (e minha). Nesta perspectiva, a formação foi projetada para que em

conjunto e colaborativamente pudéssemos estudar, refletir, aprofundar e mobilizar conhecimentos de natureza pedagógica e científica. Tratar-se-ia de um processo de formação contínua em que os conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos com as professoras, durante as sessões formativas, objetivassem fundamentar a compreensão de suas práticas, encontrar soluções para os problemas que vivenciassem, melhorando tal prática.

#### *4.4.2.2 Sessões de estudos e reflexões*

As sessões de estudos e reflexões transcorreram por toda a formação centrada sobre 3 temáticas principais: alfabetização e letramento, ortografia e pesquisa-ação. Tais sessões foram ancoradas em exposições dialogadas por meio de uma literatura especializada crítica nacional e internacional.

Assim, após um período de sessões de estudo acerca do quadro conceitual da alfabetização e letramento, pesquisa-ação e da ortografia (este último definido como objeto de problematização da pesquisa-ação) partimos para o desenvolvimento da pesquisa-ação buscando atender as características deste tipo de pesquisa sistematizada por Kemmis e McTaggart (citados por Latorre 2004).

A pesquisa-ação foi um dos eventos da formação contínua e teve o objetivo de refletirmos sobre as práticas na e sobre a ação para que pudéssemos mudá-las. Ela foi desenvolvida em uma abordagem colaborativa e mostrou-se a melhor opção metodológica tendo em vista criar um gérmen no interior da escola AMBTF de uma cultura docente investigativa. A pesquisa-ação tem sido comumente utilizada na formação contínua de professores em diferentes contextos, sobretudo, quando esta formação busca querer construir/ressignificar conhecimento professoral tendo em vista a mudança de concepções e práticas.

Neste sentido, posso dizer que a pesquisa-ação foi desenvolvida pelo grupo e se orientou pelos seguintes princípios:

- a) A pesquisa-ação é participativa. Trabalhamos em conjunto em todas as fases da pesquisa-ação: planejamento, ação, observação e reflexão;
- b) É colaborativa. Trabalhamos com o mesmo objetivo investigativo decidido democraticamente num clima permanente de ajuda mútua;
- c) Comunidades autocríticas. Interagimos constantemente nas diferentes fases da pesquisa-ação, tendo como base a análise e a reflexão de práticas;

- d) Processo sistemático de aprendizagem. Empenhamo-nos nas atividades propostas com o compromisso tácito buscar aprender de forma crítica;
- e) Teorização (sobre a prática). Buscamos fundamentação teórica como forma de refletir sobre a prática;
- f) Submete à prova. Problematisamos ideias, levantamos questões contraditórias acerca das práticas, (re)formulamos hipóteses tendo em vista superar limites teóricos e melhorar as práticas;
- g) Registrar, recompilar e analisar. Registramos atitudes, reações, impressões e reflexões sobre o que ocorreu durante a pesquisa-ação;
- h) Processo político. Implicou mudanças de concepções e práticas sobre as quais afetaram as participantes da pesquisa-ação e
- i) Faz análises críticas das situações concretas para proceder a mudanças cada vez mais necessárias.

Sendo assim, como integrante do grupo, o meu papel na pesquisa-ação foi em colaborar com as professoras participantes para que elas pudessem alargar seus saberes pedagógicos e científicos acerca da ortografia trabalhados nas sessões de estudo da formação contínua, oportunidade em que puderam analisar e refletir os problemas levantados de suas práticas tendo em vista as suas superações. Esta pesquisa-ação, portanto, pautou-se por uma investigação das e com as professoras em contexto escolar e não sobre elas. O envolvimento do grupo com a pesquisa-ação sobre ortografia transformou-nos em profissionais mais críticas do conhecimento educacional.

#### *4.4.2.3 Sessões de orientação, tutoria e avaliação*

As sessões de orientação, tutoria e avaliação também transcorreram por toda a formação em que busquei monitorar, orientar, supervisionar e (auto)avaliar as atividades do processo formativo e da pesquisa-ação por nós desenvolvidas.

#### *4.4.2.4 Sessões de observação participante*

Para Estrela (1994) a observação como técnica de produção de dados, objetiva fixar-se em uma dada situação em que os sujeitos produzem variáveis comportamentos, a fim do investigador obter dados empíricos que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos, sempre reveladores de crenças, representações, valores e concepções. Pondera Reis (2011), que a observação pode ser utilizada em diversos

cenários e de diversas formas, tendo múltiplas finalidades, entre elas a observação participante.

Portanto, como interessava-me observar o ensino de ortografia realizado pelas professoras em sala de aula, a interação entre nós e os seus alunos foi *in lócus*, acordada antecipadamente no grupo, caracterizando esta observação como participante. O fato de estar integrada e participar de algumas atividades desenvolvidas pelas professoras com seus respectivos alunos, em sala de aula no momento da observação, não fez com que eu descurasse do meu papel como observadora, como acautela Dias (2009). Apesar da observação participante o citado autor faz o seguinte comentário:

a tendência mais actual na investigação com observação de classes é o posicionamento do observador em *co-territorialidade*, isto é, o observador observa a situação como participante, integrado emocional e racionalmente, mantendo concomitantemente a capacidade de observação positivista da mesma situação em causa, parecendo ser a que mais cabalmente responde à explicitação dos comportamentos observados e ao mesmo tempo providencia a compreensão do processo lógico que está na origem desses mesmos comportamentos (2009, p. 3).

As sessões de observação participante centraram-se nas aulas de ortografia das quatro professoras com seus alunos, no turno da manhã (7:30 às 11:30), como parte da pesquisa-ação, perfazendo um total de 16 horas de observação divididas em 4 horas para cada professora. Ela objetivou verificar os nexos entre a formação e a prática das professoras, ou seja, verificar o modo de apropriação que elas tiveram do corpo teórico-metodológico trabalhado na formação contínua, nomeadamente sobre ortografia. Há de se destacar que nessa observação participante não busquei contabilizar o que mudou e não mudou em termos de concepções e práticas das professoras uma vez que o tempo dedicado a ela seria diminuto para sistematizar o que de fato mudou ou não pela observação, bem como entendo que processos de mudança de concepções e práticas quase sempre não acontecem de uma hora para outra.

O mais importante para mim, nesta técnica de produção de dados, era a oportunidade que teria para obter mais elementos empíricos para poder refletir sobre o processo formativo em causa, na vivência dele, o significado que as docentes atribuíam à formação. Neste sentido, interessava-me muito mais identificar o que foi de fato formador para elas, isto é, refletir sobre as práticas das professoras a partir do que vivenciaram e aprenderam na formação-pesquisa-ação.

Nos dias das observações percebi um certo nervosismo por parte das professoras muito provavelmente devido ao meu papel de investigadora-formadora ser agora desempenhado no território da sala de aula. Embora eu não fosse mais uma desconhecida para elas, esta situação emocional foi, para mim, compreensível e pode ser explicada devido a estes papéis estarem investidos de um certo estatuto, que para as professoras, os viram como provável avaliador de suas práticas.

Tal nervosismo pesou no momento da prática de ensino das professoras de tal sorte que a naturalidade do processo de ensino-aprendizagem se perdeu, o que me levou a ponderar sobre a encenação da aula e o escamotear de suas fragilidades. Ao colocar-me no lugar delas, tentei ver e sentir segundo a visão delas (André, 2005) e fazer possível para que a minha presença e participação não alterasse a naturalidade do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois reconheço que já havia lá uma rotina cristalizada.

No momento das observações, as professoras me apresentavam aos alunos dizendo que eu era professora da Universidade e que estaria ali naquele dia para observar a aula deles. Momento em que os cumprimentava e eles retribuía a acolhida de forma fraterna. No início foi notável a curiosidade deles sobre mim, afinal para eles eu era um elemento estranho na sala de aula.

Posteriormente a esta apresentação, me deslocava imediatamente para um canto no fundo da sala de aula para observar tanto o ensino de ortografia realizado pelas docentes quanto a aprendizagem dos alunos, registrados no quadro de observação previamente construído (apêndice 4) como forma de atender o que recomenda Dias (2009, p. 2): “o observador/investigador necessita estabelecer um critério de observação que lhe permita organizar e dirigir a sua observação sobre o *objecto* ou situação pretendidos”. Nas ocasiões em que participava das aulas, as observações eram registradas posteriormente no referido quadro, prevalecendo-me de minhas memórias. Portanto, meu olhar não foi aleatório.

Convém destacar que a minha participação em sala de aula se deu em determinadas circunstâncias, não se estendendo durante toda a observação. Em um acordo tácito previamente estabelecido entre mim e as professoras, tal participação, se ocorresse, seria fruto de minha iniciativa (e não delas) quando julgasse conveniente colocar alguma questão favorável ao processo de ensino-aprendizagem, pois queria evitar o risco de interferir e alterar, ainda mais, a rotina curricular. Sendo assim, ela foi pontual e



localizada somente para colaborar com as professoras e os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, alguns alunos tiveram a iniciativa de provocar a minha participação. No momento das aulas das professoras quando eles estavam resolvendo exercícios de forma individual, por certo, sem compreendê-los, tais alunos se dirigiam a mim, formulavam perguntas sobre o conteúdo abordado, as quais, eu, de forma sempre solícita, esclarecia, sem, contudo, retirar das professoras a autoridade delas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esta colaboração aos alunos foi destacada pelas professoras como uma contribuição, em virtude de ser um elemento a mais para auxiliar as aprendizagens deles.

Orientou esta formação a compreensão de que a formadora e as professoras em formação foram parceiras no processo de investigação-formação. Neste sentido, a agenda por nós definida era flexível e seria redirecionada sempre que houvesse necessidade em função de atender peculiaridades do grupo e da escola.

A observação participante, portanto, me permitiu um olhar do antes e do depois da formação. Ou seja, olhar do que foi estudado e aprendido pelas professoras durante a formação contínua em serviço sobre ortografia e o que foi de fato realizado, efetivado por elas por meio de suas práticas pedagógicas que será demonstrado com mais profundidade no capítulo 7.

#### *4.4.2.5- Análise Documental*

Dentre os documentos analisados destaco as fichas de atividades diagnósticas (figuras 15 a 18) e de consolidação da aprendizagem (figuras 23 a 27) que as professoras trabalharam com seus respectivos alunos em sala de aula, frutos do processo ensino-aprendizagem de ortografia. Essas fichas foram organizadas pelas professoras de forma autoral ou reproduzidas a partir de livros didáticos desenvolvidas em momentos distintos de ensino. Após o desenvolvimento destas atividades, as professoras gentilmente me cederam as fichas originais para análise e reflexão na formação-pesquisa-ação, bem como na investigação-formação.

Além das fichas foram analisados também os Mapas de Desempenho em Ortografia (figuras 19 a 21) dos alunos, bem como o Mapa total de alunos que cometeram erros nas regularidades ortográficas (figura 22), adaptados por mim tendo como referência os

estudos de Moraes (2007) e preenchidos pelas professoras cujo objetivo era fazer um levantamento do nível de aprendizagem dos alunos quanto ao domínio das regularidades ortográficas, os quais foram objetos de análise e reflexão na formação-pesquisa-ação, bem como na investigação-formação.

As fotografias (figuras 1 a 14) compuseram a tese prioritariamente como registro de imagem tão somente, como forma de ilustrar algumas passagens narradas nesta tese.

#### **4.5 Organização e análise dos dados**

Os dados empíricos decorrentes desta investigação-formação foram complexos e amplos o que me levaram a um trabalho árduo de organização dos dados devido ao volume deles, para mim perturbador e moroso. Foi premente a necessidade de organizá-los de maneira a poder trabalhar com eles mais profundamente devido a riqueza dos dados, fruto da diversidade das fontes de informação a que recorri.

Assim, organizei-os inicialmente em função das técnicas pelas quais eu os obtive: entrevistas (inicial coletiva e final individual); a formação contínua; observação participante e a pesquisa-ação. Após esta primeira organização, o que me possibilitou uma leitura ampla e transversal do objeto desta tese, busquei em uma nova leitura dos dados identificar eixos temáticos recorrentes ou não, explícitos ou implícitos. Esta nova leitura exaustiva, de idas e vindas dos dados empíricos, contribuiu para que eu identificasse neles um conjunto de elementos tendo em vista estabelecer as unidades de análise, como sugere Bardin (1997).

Bardin (1997) destaca 3 grandes fases da análise de conteúdo as quais procurei seguir. Saliento que estas leituras iniciais já se constituíam em pré-análises (1ª fase), por meio das quais poderia verificar possíveis limites e equacioná-los a seu tempo, caso fosse necessário. Com a continuidade das leituras e as pré-análises avancei para a sistematização dos dados (2ª fase: exploração do material). Logo, os dados brutos foram agrupados, para posterior análise em dois grandes eixos: a formação contínua dos professores centrada na escola bem como a prática pedagógica das professoras sobre ortografia.

A partir desta identificação organizei, finalmente, os dados empíricos mediante os objetivos que orientaram esta tese cujos eixos de análise constituem-se em (3ª fase:

interpretação): formação contínua dos professores centrada na escola e a prática pedagógica das professoras sobre ortografia. Posteriormente a estas definições de unidades de análises, um segundo passo foi identificar novas unidades de análises no interior delas as quais foram respectivamente:

- Formação: histórias de vida e de formação; necessidades formativas e a processualidade da formação em contexto de trabalho.
- Prática pedagógica: pesquisa-ação, reflexão e mudanças de concepções e práticas de alfabetização, letramento e ortografia.

Optei pela análise de conteúdo, conforme destaca Bardin (1997) como forma de interpretar e desvelar as contradições e os conteúdos manifestos e simbólicos das mensagens presentes e ocultas nos referidos dados. Utilizei a análise categorial temática (formação e prática) como técnica de análise do conteúdo, pois possibilita operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (Bardin, 1997, p. 153).

A análise de conteúdo me permitiu analisar os discursos e as práticas das professoras, oferecendo elementos que me auxiliaram na realização de inferências acerca dos dados obtidos pelas entrevistas, pela formação-pesquisa-ação e observações. Por meio deste procedimento foi possível mapear o que foi falado, escrito, vivido e observado além de identificar as formas de expressão das professoras, os conteúdos silenciados e os implícitos das mensagens.

Procurei também identificar o que foi mais recorrente na fala das professoras: suas impressões, interpretações, seus incômodos, desejos, anseios, lacunas formativas e das práticas etc. Enquanto recurso metodológico, a análise de conteúdo me auxiliou na superação de uma análise de dados meramente descritiva, desvinculando os dados coletados dos contextos sociais e históricos no quais foram produzidos. Sendo assim, analisar a formação contínua de professores desenvolvida bem como a prática das professoras em contexto escolar foram o meu foco de investigação.

Importa destacar que a literatura privilegiada nesta tese foi a brasileira por ter sido desenvolvida em Belém do Pará, Brasil, sem desconsiderar, contudo, as produzidas por autores internacionais. Portanto, há uma presença forte de autores brasileiros dado que

toda a investigação-formação decorreu no Brasil e se entendeu a necessidade de mobilizar os autores nacionais que pensaram e produziram seus textos acerca da realidade brasileira.

Assim, busquei entrelaçar um quadro teórico que pudesse contribuir para um estudo da formação de professores, alfabetização e letramento na amazônia paraense em que o universal e o local pudessem dialogar acerca de uma realidade educacional singular.

Ademais julgo prudente esclarecer ao leitor que a opção de manter algumas obras distanciadas, em certa medida, dos tempos atuais, se deu em razão da sua importância, originalidade, reconhecimento, prestígio, pioneirismo e atualidade cujas análises prevalecem e as questões relevantes pelos autores ainda são pertinentes, constituindo-se em obras de referência no Brasil. Logo, mobilizei autores de referência que marcaram a problemática da formação de professores, alfabetização e letramento e que ainda hoje continuam atuais exatamente pela pertinência de suas abordagens.

## **5. O TORNAR-SE PROFESSORA: NOSSAS HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO**

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1992b, p. 9).

Antes de realizar a descrição e análise sobre a formação contínua de professores em contexto de trabalho da escola AMBTF, dispostas no capítulo seguinte, julguei interessante elaborar um capítulo em que pudesse discorrer sobre as histórias de vida das professoras participantes da investigação-formação com dados obtidos por ocasião da realização da entrevista inicial coletiva. Além destas histórias discorro sobre a minha também como forma de revelar ao leitor que todo o processo formativo é histórico, contextual, singular e plural.

Momento este em que cada discurso narrativo avançou orientado por uma pergunta principal: relate o seu processo de escolarização/formação como constituinte da docência. Neste narrar foi perceptível um discurso não linear em que muitas histórias se entrecruzaram evocando lembranças e despertando emoções tanto delas quanto minhas. Estas histórias, portanto, eclodiram no momento do processo de construção de dados, importantes para se compreender, em certa medida, como as professoras participantes desta investigação conduzem suas práticas.

Ao ouvir tais histórias naturalmente elas provocaram muitas lembranças também em mim como dito, as quais me reportaram a momentos passados de minha trajetória de vida pessoal e formativa. Então, apresento neste capítulo fragmentos dos relatos das histórias de vida pessoal e formativa das respectivas professoras bem como fragmentos autobiográficos do início da minha escolarização e formação no sentido de refletir como nos tornamos professoras em decorrência de um dado percurso de vida.

A ideia de que a história de vida pessoal se entrelaça com a história de vida profissional provocam uma dada identidade profissional. Neste sentido, veremos a seguir que ambas as histórias por serem mutuamente influenciadas configuraram uma certa prática docente. Portanto, conhecer as professoras um pouco mais como pessoas e profissionais foi importante para mim no que diz respeito à compreensão de muitas situações do processo de ensino conduzido por elas com seus alunos. Como afirma

Goodson (citado por Chaves, 2006, p. 162), “conhecendo os cantores conseguimos compreender melhor as canções que eles entoam, podendo, assim, colaborar, na composição de novas/outras melodias”.

### **5.1 As histórias de vida pessoal e formativa das professoras**

Dada a importância de se vincular o contexto de vida pessoal e profissional das docentes à profissão professor, visto serem andaimes na construção de um perfil profissional de professor (Sarmiento, 2009), julguei interessante compartilhar fragmentos de vida dessas docentes. Parti de suas memórias ancoradas pelas lembranças que se reportam à infância, à família, ao processo de alfabetização, à formação, às primeiras experiências como professoras (gérmen da docência), estruturando-se como espaço-tempo fundamental para a identidade docente. Desta forma, as histórias de vida narradas por elas objetivaram construir um conhecimento sobre as mesmas, bem como delas sobre si, pois conhecer um pouco dessas histórias foi um indicativo para compreender a origem da escolha do magistério como profissão e me permitiram:

o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, presente e o futuro, o herdado e o projectado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os actores que povoam os contextos em que se move (Sarmiento, 2009, p. 306).

Sendo assim, observemos o que narra a professora Dalva:

Desde pequena eu brincava de ser professora e eu dizia que queria ser professora. Eu aprendi a ler com 5 anos na escola da minha tia porque era assim: a minha avó tinha uma escola e a minha tia também. As escolas eram no bairro de Canudos onde eu também morava. Desde pequena eu brincava de ser professora e eu dizia que queria ser professora. (...) Eu fui aluna do Berço de Belém<sup>52</sup> do jardim à oitava série. Foram professores que marcaram positivamente a minha vida e como eu já vivia esse mundo de escola eles me ajudaram e influenciaram na escolha da minha profissão. Eu lembro que na minha quarta série a minha professora trabalhava com cantigas de roda e nos fazia interpretar as mesmas. Fazia escrever bilhetes, cartas e isso fez com que eu ganhasse gosto. Eu fui Pedagoga por um acidente. Eu queria fazer Letras por conta dessa professora. Ela me estimulou muito a ler, escrever. Eu li conto de Machado de Assis com 10 anos. Coisa que se eu não tivesse

---

<sup>52</sup>Escola privada confessional de porte médio que atendia as classes média e baixa.

um professor que me estimulasse a isso, não aconteceria. E no decorrer fui fazer magistério no IEEP<sup>53</sup> e me deparei com a escola pública. E eu fiz uma comparação, será que eu estou aqui, em uma escola pública, estudando para ser professora e é assim que eu quero que seja a realidade dos meus alunos? Eu sempre me perguntei isso. Com 16 anos eu fui trabalhar na escola da minha tia, onde eu fui alfabetizada, como auxiliar da educação infantil. Comecei no maternal, até que um dia ela me jogou em uma turma de alfabetização. E aí que a “ficha caiu” realmente, porque quando você está lá no maternal, no jardim, nós trabalhamos sim, as vogais, os encontros vocálicos, a higiene, mas com a alfabetização, lá na década de 90, nós tínhamos aquela ideia de que a criança tinha que sair lendo e escrevendo. Então foi um choque porque eu pensei: o que é que eu vou fazer com essa criança? (profa. Dalva).

Na narrativa da professora Dalva destaco três fragmentos importantes: a influência da família (tia e avó), de ex-professores do início de sua escolarização bem como das próprias formações iniciais realizadas (Curso de Magistério e Pedagogia) para a escolha profissional no campo do magistério.

Dalva foi criada pela avó após a separação dos pais ainda criança. Guarda da avó e da tia boas lembranças reavivadas no momento de sua narrativa. O fato da tia e da avó serem proprietárias de escolas privadas de pequeno porte<sup>54</sup>, e lá ter estudado, possibilitou a criação de representações sociais sobre a docência, a escola e sobretudo a profissão. Um contexto familiar professoral é sempre favorável à construção de letramentos pedagógicos, mesmo que construído simbolicamente.

A dinastia da profissão para Dalva se revelou como natural e muito provavelmente até esperada pela família como forma de dar continuidade à tradição de se ter na família uma professora, outrora significando *status* familiar. Essa hereditariedade profissional levou a professora à escolha da profissão docente de forma natural, sem que os elementos desta família tivessem conhecimento desta influência (Mogarro, 2005; Passeggi, Barbosa, Carrilho, Melo & Costa, 2006), ou seja, o estatuto da profissão docente em si (carreira

---

<sup>53</sup> O Instituto de Educação Estadual do Pará/IEEP, outrora Escola Normal, foi uma instituição tradicional e centenária de Formação de Professores do Estado do Pará. Criada em 1836, foi a 5ª Escola Normal do Brasil, responsável pela formação de professores de inúmeras gerações de professores, inclusive da autora deste trabalho. Tal formação foi extinta em todo o Estado do Pará a partir do ano de 2003 paulatinamente, sobre o argumento do governo estadual de que com a promulgação da LDB nº9394/96 o professor deveria ser formado no âmbito do ensino superior. O Instituto que pertence a rede pública do Estado do Pará sedia atualmente o Ensino Médio, profissionalizante e o Centro de Formação Continuada de Professores /CEFOR.

<sup>54</sup> É ainda frequente no estado do Pará, principalmente em bairros periféricos, a oferta de serviços educacionais, cujos professores são, por questões financeiras, preferencialmente membros da família, remunerados pelos encarregados da educação dos alunos.

docente, salário, condições de trabalho, reconhecimento e valorização social) pouco contribuiu para tal.

A professora Dalva iniciou sua escolarização na rede privada de ensino em Belém e lá, na época, recebeu forte influência de seus ex-professores, especialmente a professora de Português, que a despertou, por meio de diferentes atividades prazerosas julgadas por ela, o gosto pela docência e, daí, se identificar com a profissão do magistério foi uma consequência. Sendo assim, a professora Dalva construiu uma imagem positiva de professor durante a sua experiência escolar, classificada por Sarmiento (2009, p. 320) como “aprendizagem da profissão na escola”, aquando da identificação com certos professores.

Antes mesmo de ter ingressado em um curso de formação inicial de professores Dalva já tinha conhecimento, mesmo que provisório, do que era ser professora. Neste caso, os ex-professores da professora Dalva, que estabeleceram com ela uma relação afetiva, principalmente a professora de Português, serviram como guias, modelos, exemplos, que complementaram e ampliaram a representação de si e da docência despertada desde o início do seu processo de escolarização (Passeggi et al., 2006).

Outra questão importante na narrativa de Dalva é o destaque que ela faz quando coteja a diferença da qualidade do ensino da escola privada, na qual estudou durante todo o seu EF, com a da escola pública onde cursou o Magistério. O confronto da realidade educativa pública e privada despertou nela, à época, um sentimento crítico pois se deparou, na condição de estudante do Magistério, com uma realidade diferente na escola pública (falta de estrutura, material didático, precária formação dos professores, entre outras), o que a levou a refletir sobre o futuro de sua profissão. Assim, foi inevitável a pergunta que faz a si: “será que eu estou aqui, em uma escola pública, estudando para ser professora e é assim que eu quero que seja a realidade dos meus alunos?” O medo da incerteza de seu futuro profissional no magistério a levou a questionar o contexto tão adverso em que se depara a profissão docente nas escolas públicas paraenses.

Interessante destacar que mesmo tendo sido influenciada pela família, por alguns professores, ter feito a primeira formação inicial de professores para atuar nas séries iniciais do EF (Curso de Magistério) e já exercer o magistério desde os 16 anos na escola da tia e da avó, a entrada à época no Curso de Pedagogia (2ª formação inicial, com a mesma saída profissional, além da gestão escolar) foi “por acidente”, uma vez que sua vontade era fazer a Licenciatura em Letras para atuar como professora de Língua



Portuguesa dos anos finais do EF e EM. Contudo, concluindo o Curso de Pedagogia uma questão revelou-se clara para Dalva: a permanência na docência como única profissão. A indissociabilidade entre a vida pessoal (familiar) e formativa (escolar/acadêmica) foi fundamental para a escolha profissional pela docência para Dalva.

Ao rememorar sua história de vida, Dalva tem a clareza que a formação inicial (Curso de Magistério) concluída à época precisava de continuidade pois reconhecia, a partir de sua prática docente de outrora, que era necessário estudar para melhorar sua formação e prática, principalmente como alfabetizadora. Não é à toa que a professora Dalva ao se deparar com seus alunos em processo de alfabetização reconhece as suas limitações científicas e pedagógicas e exclama: “o que é que eu vou fazer com estas crianças?”. Pergunta esta ainda presente quando Dalva reflete sobre suas práticas, ouvida por mim por ocasião desta investigação-formação. Em síntese, para esta professora, a indissociabilidade entre a vida pessoal, familiar e a profissão do magistério foi o que permitiu a sua escolha profissional pela docência.

Vejamos agora o relato da professora Keila:

Eu sou filha de mãe solteira e somos 3 irmãos. A minha mãe morava com a minha avó e a mesma era uma senhora analfabeta e a minha mãe tinha muitos problemas de saúde devido a uma doença e ela passava mais tempo no hospital do que em casa. Meus tios também não tinham instrução nenhuma. No meu processo de alfabetização, por eu não ter apoio de ninguém, eu tive que me alfabetizar sozinha. Eu mesma buscava livros, pegava cartilha com os coleguinhas da rua. Eu tentava me alfabetizar. Minha avó não sabia responder minhas perguntas porque era analfabeta. Ela ficava até triste por não saber como ajudar. E aquilo me deixava triste. Então como nós não tínhamos recursos para uma escola particular ela pediu para uma senhora, que tinha uma escolinha, para eu ficar estudando na mesma de favor. E essa senhora, bem morena, lembro-me dela, foi ela que me alfabetizou. Ela ensinava tabuada, era da época da palmatória. (...). E a minha vida toda foi em escola pública e eu sempre buscava mais porque eu sabia que eu não tinha para quem pedir. E o tempo foi passando e quando eu cheguei no ensino médio eu não fiz o Magistério, eu fazia outra área. No vestibular já fui passar em Pedagogia na segunda tentativa e aí, desde então, eu nunca mais quis parar de aprender. E eu nunca me acomodei, eu sempre queria mais. Com 16/17 anos eu comecei a dar aula em casa, e posteriormente a dar aula em escolinha perto de casa. E eu sabia que eu queria isso desde pequena. Eu não pensava ser outra coisa além de professora. E eu ficava pensando: eu vou alfabetizar crianças para elas não passarem o que eu passei (Profa. Keila).

A narrativa da profa. Keila foi muito efusiva devido acessar lembranças, para ela, sofridas. Em vários trechos de sua narrativa seus olhos enchiam-se de lágrimas (o que deixava o grupo sensibilizado também) ao se reportar a um passado de privações financeiras e materiais vivido na família que se mostrava, àquela altura, pouco letrada.

Ouvindo a narrativa de suas colegas de trabalho no grupo, Keila, a última a falar, por ocasião da entrevista coletiva, inicia sua narrativa comparando o seu processo de escolarização com os das demais professoras do grupo, reafirmando que o dela foi diferente. Diferente de Dalva, por exemplo, Keila não contava com exemplos familiares próximos que a motivasse para a docência. Como foi criada no seio familiar por uma avó analfabeta e tios com pouca instrução, encontrou na escola representações mais favoráveis à docência, de certa forma compreensível, o que não podia ser diferente.

Contudo, o fato de Keila ter sido criada por uma avó analfabeta, que pouco lhe ajudava em seu processo de escolarização, não foi uma influência desmotivadora para que ela buscasse se alfabetizar no início por conta própria, contando com a ajuda dos colegas da vizinhança em que o letramento social teve grande peso, bem como da ajuda da professora da escolinha da comunidade por mais que ela ainda utilizasse recursos pedagógicos tradicionais, como por exemplo, a palmatória para corrigir a aprendizagem dos alunos e castigá-los quando não acontecesse tal aprendizagem.

Estas representações, não tanto positivas, não foram impedimentos para que, posteriormente, Dalva obtivesse sucesso na vida escolar. Sua perseverança em se alfabetizar antes mesmos de ingressar na escola formal já era uma atitude crítica de Keila frente ao mundo, como forma de minimizar, o quanto antes, as dificuldades vividas em um lar em que o analfabetismo estava presente.

No Brasil, o índice de adultos analfabetos diminuiu conforme aponta a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística /IBGE/ 2013<sup>55</sup>, cujos dados apontam que há 12.63 milhões de brasileiros adultos que não sabem ler e escrever. Os dados do IBGE aproximam-se dos dados divulgados pela UNESCO/2014 os quais revelam que o Brasil possui a 8ª maior população de adultos analfabetos: cerca de 14 milhões de pessoas.

Estes dados estatísticos demonstram que inúmeras crianças ainda vivem em lares onde o analfabetismo está presente, como no caso de Keila, sobretudo nas camadas economicamente desfavorecidas, pois vivem em situações precárias de vida, dentre elas, a pouca possibilidade de acesso e estudo em uma escola pública de qualidade. Um contexto familiar e social que favoreça um ambiente de letramento pode ser imprescindível para que se desenvolva um bom processo de escolarização/formação.

---

<sup>55</sup> <http://www1.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>.

É interessante destacar que o silêncio de Keila quanto ao seu processo de escolarização/formação foi sintomático e revelador de que a escola pública que frequentou pouco contribuiu para a definição da profissão docente como campo profissional, tanto é que no ensino médio enveredou por outra área do conhecimento e não o Curso de Magistério. Contudo, é inegável que em seu processo de escolarização construiu lá representações acerca desta profissão reformulando-as, consolidando-as e ampliando-as no Curso de Pedagogia. Por suposto, Keila tinha o conhecimento de que quanto maior e melhor o nível de escolarização mais oportunidades de trabalho e renda teria, evitando com isso a reprodução de um ciclo de iletramento e de pobreza.

Igualmente à professora Dalva, Keila, ao começar a viver as primeiras experiências no magistério de forma improvisada em casa, e em uma escolinha do bairro aos 16/17 anos, ainda na adolescência, dando aulas de reforço, acabou enveredando para o Magistério mesmo sem a formação profissional adequada, que lhe garantia um meio de subsistência imediato, afinal “a fome tem pressa”. A experiência foi positiva o que marcou uma nova fase de sua vida já que não se reconhecia mais em outra profissão, situação em que a identidade profissional começa a ser construída. Neste sentido, buscou, na Licenciatura em Pedagogia uma forma de se profissionalizar.

A origem de classe de Keila e o contexto social em que vivia foram muito mais marcantes para ela no início do exercício profissional do que a própria formação inicial. O compromisso político que ela assume como professora para si própria revela-se desde o início do magistério e se mantém até hoje como conduta de sua prática. A sua fala: “eu vou alfabetizar crianças para elas não passarem o que eu passei” demonstra uma consciência crítica em evitar, na medida do possível, que seus (futuros) alunos passem pelos mesmos problemas que vivenciou com seus professores.

A professora Keila tem ampla consciência das implicações de uma frágil formação para a prática docente de qualidade. Ao se enquadrar nesta avaliação, Keila pondera que como não tinha para quem pedir ajuda, cabia a ela a condução de sua formação e a iniciativa de sempre buscar mais, daí porque nunca se acomodou e não quis parar de aprender.

Dando continuidade às narrativas, a professora Denise assim se expressa:

Minha mãe, uma adolescente de 16 anos, que estudou só até a terceira série do EF ficou grávida de mim. Morávamos no Maranhão<sup>56</sup> com a minha avó e depois que ela morreu minha família desestruturou-se. Então, minha mãe veio para Belém e não tínhamos aqui parentes, e ela deu um jeito de arrumar uma casa para morarmos. Nesta época, minha mãe contava que tivemos muitas dificuldades financeiras. Para sanar essas dificuldades minha mãe teve que trabalhar e ela me colocou com 3 anos em uma creche pública. Ela dizia que eu não conseguia aprender nada na creche, não conseguia escrever. E ela disse: “vamos pra cartilha do ABC”<sup>57</sup>. Eu ia e vinha da escola com a cartilha do ABC e a minha mãe chegava à noite do trabalho e eu lembro muito bem, só nós duas e ela dizia: “minha filha vamos jantar e vamos aprender a ler”. Eu aprendi a ler com 6 anos de idade com a cartilha do ABC com a minha mãe, e quando eu errava alguma letra era um tapa que a minha mãe me dava. Então, eu aprendi a ler com a cartilha do ABC por “livre e espontânea pressão” aos sete anos, tanto as palavras complexas quanto a tabuada que eram ensinadas pela minha mãe do mesmo jeito. Então isso contribuiu para a minha formação. Não foi o professor de alfabetização. Eu agradeço muito a Deus e a minha mãe porque ela se esforçou muito e eu disse que se um dia eu fosse professora, eu ia ensinar de forma diferente e não com violência do jeito que minha mãe me ensinou. Ela ensinou da forma dela porque ela não tinha uma formação como nós temos hoje. Então, hoje na sala de aula eu não trago aquele método antigo da minha mãe, mas trabalho e ensino de forma graduada, com os sons. É assim que eu trabalho hoje. Não trabalho de forma tradicional e sim de forma diferenciada, da forma montessoriana. Trabalho muito o som com as crianças. E isso contribuiu muito pra minha formação porque até hoje eu trabalho assim. Eu agradeço muito a forma como a minha mãe me ensinou, mas eu fui buscar e ainda estou em fase de busca de formações para que eu possa ajudar os meus alunos. Sou pedagoga sim, apesar de muitas pessoas criticarem a profissão. É profissão de quem tem desejos, vocação, sonhos. Então eu estou contribuindo para formações (Profa. Denise).

A professora Denise obteve as aprendizagens iniciais da profissão em família as quais oscilavam entre o positivo e o negativo na infância. Sua mãe, com pouca escolarização, foi sua primeira alfabetizadora e não media esforços para que Denise aprendesse a ler, escrever e contar, habilidades muito provavelmente relevantes para a mãe a despeito de utilizar métodos tradicionais e ultrapassados: memorização e violência. Contudo, na narrativa da professora percebe-se um discurso ambíguo, ora tecendo críticas às atitudes da mãe quando lhe ensinava por repetição e memorização e lhe castigava com uma certa violência quando não demonstrava aprender, ora dizendo, em uma visão retrospectiva, que a forma como ela lhe ensinava foi um contributo para a sua formação muito em função de reconhecer os esforços incansáveis da mãe e a sua preocupação com o futuro escolar da filha.

---

<sup>56</sup> Estado localizado na região nordeste do Brasil, cuja capital é São Luís. Na época retratada pela professora Denise, havia muita migração de famílias maranhenses para o estado do Pará com o intuito de perspectivas melhores de vida.

<sup>57</sup> Cartilha de alfabetização bastante usada nas décadas de 60, 70 e 80 no Brasil.

Denise, a todo momento de sua narrativa, justifica a conduta pedagógica da mãe (tradicional) pelo fato dela ter estudado tão somente até a 3ª série e, portanto, seria, nos dizeres de Denise, incabível exigir da mãe uma prática alfabetizadora diferente já que nunca tinha estudado para ser professora. Mesmo assim, reconhece que o que viveu na infância com sua mãe e as professoras em termos de alfabetização serviu para ela fazer uma seleção, *a priori*, do que seria bom (manter) ou ruim (excluir) em seu trabalho como professora. Para Sarmiento (2009), as formas como os professores experienciaram a infância – por confronto ou em identificação – influenciam na maneira deles se relacionarem com os alunos e com o seu trabalho, que para Denise foi por confronto e para Dalva por identificação.

De qualquer forma, a continuidade dos estudos de Denise na escola pública foi deveras incentivada pela mãe pois sem o estudo, dizia a mãe àquela altura, que ela não ultrapassaria a condição de vida da própria mãe. Assim, Denise nos conta que a mãe, em sua simplicidade, sempre destacava o caráter pedagógico da escola para a vida quando dizia que não tinha aprendido muito porque estudou só até a 3ª série e destacava, também, o caráter social dela quando acreditava que sua filha ao obter um maior nível de escolaridade quebraria o ciclo de miséria social da família, fundamental para uma melhor qualidade de vida. Denise, com os olhos cheios de lágrimas e de forma orgulhosa nos disse que alcançou tal objetivo quando terminou seu Curso de Pedagogia tornando-se a primeira profissional de nível superior na família.

No caso da Professora Denise, percebo em seu discurso um reconhecimento do esforço de sua mãe ao fazer com que ela aprendesse a ler na tentativa de propiciar um futuro melhor a sua filha. Entretanto, apesar de Denise reconhecer o esforço de sua mãe em alfabetizá-la, mesmo com violência física e simbólica, ela compreende que esta atitude não é favorável para um processo de alfabetização e muito menos aceitável em uma sociedade de estado de direito. Ou seja, essa experiência em sua infância fez com que realizasse práticas e atitudes pedagógicas diferenciadas das aplicadas por sua mãe.

É notável que para Denise, assim como para Dalva e Keila, a profissão docente foi sendo construída em um processo identitário em que as dimensões da família, pessoal, da comunidade, da escola e da universidade possibilitaram a elas um “ser e estar na profissão”, conforme destaca Nóvoa (1992b) e sublinha que os professores são pessoas que se formam em diversos contextos vivenciados ao longo da vida nos advertindo que a formação para o exercício da profissão professor não se pode limitar às dimensões

técnicas e tecnológicas e não acontece só em modalidades formais e no contexto estrito da escola.

Neste sentido, as diferentes representações sobre ser professor, ensino, aprendizagem, avaliação, alfabetização entre outras, construídas em seus processos de escolarização/formação, foram postas em reflexão pelas professoras no momento em que relatavam sobre suas histórias em confronto com as suas práticas atuais.

E por último, a narrativa da professora Socorro:

Eu fui alfabetizada pela minha mãe, e ela fazia questão disso até porque somos 6 filhos. Então ela fazia aquela roda com a gente e aos 6 anos eu já lia bem porque a mamãe reunia com a gente sempre depois do jantar para contar história antes de ir para cama. Ela lia uma história e sempre perguntava o que que nós tínhamos entendido, porque apesar dela ter só a antiga quarta série, ela tinha esse hábito. Então eu aprendi a ler e a decisão de ser professora foi interessante. Na época veio um tio meu do Maranhão que tinha 17 anos e ele não sabia ler. Na época eu tinha 7 anos e eu negociava com ele. Ele fazia as coisas para mim e eu ensinava ele a ler. Ele queria aprender a ler e eu já lia bem. Então eu podia ensiná-lo. E ele aprendeu a ler e a escrever corretamente. Depois que eu o alfabetizei ele foi para a escola. Então naquela época eu descobri que eu já era professora. Depois eu me firmei, cursei e aprendi, fiz a faculdade e decidi o que fazer. Só que quando nós nos deparamos com a realidade da sala de aula é complicado. Quando eu entrei em sala de aula quase que eu choro junto com as crianças até pelos recursos, pelas maneiras das crianças que eram muito diferentes de mim, da minha realidade, mas ainda assim eu continuei (Profa. Socorro).

A professora Socorro também foi alfabetizada pela mãe que estudou até a 4ª série do EF, e assim como as demais professoras, o papel da mulher, seja ele de mãe, tia, avó ou de professora foi determinante para as primeiras representações sociais construídas ainda na infância sobre a docência. A figura masculina como propulsora para tais representações foi nula nas narrativas das respectivas professoras, por isso é compreensível que não haja referência, por exemplo, à figura do avô, tio, pai e professor, situação que pode trazer a responsabilidade de incentivo à educação equivocadamente somente à mulher.

Ao evocar lembranças positivas de família, Socorro relata que adquiriu gosto pelo magistério quando ajudou seu tio a se alfabetizar no ambiente familiar. Episódio inesquecível para ela, pois havia um acordo tácito de interesses mútuos: trabalho x alfabetização. Mais uma vez percebemos que o ato de alfabetizar na família foi um elemento desencadeador na escolha da docência como profissão no futuro, despertando para o magistério. Assim como as demais professoras, Socorro obteve as primeiras

aprendizagens da profissão ainda em família, em contexto informal, como comprovado também por Sarmiento (2009) em suas pesquisas.

É de se notar que as professoras procedem de um mesmo contexto social marcante na vida delas: de origem popular, revelando um fenômeno nacional. Se outrora os professores brasileiros da educação básica procediam de classe média/alta, Santos e Dias (2013) constataam, por meio de pesquisas, que nos últimos anos há um aumento no número de docentes pertencentes originariamente às classes populares.

As privações que porventura as docentes passaram, não foi um impedimento para brotarem nelas um germen de incentivo em prol da melhoria de vida, por isto buscaram na escola e fora dela, oportunidades de estudo quando dizem que não parariam de estudar. Ressaltam ainda Santos e Dias (2013) a importância de compreendermos melhor quem são esses professores, suas trajetórias escolares e pessoais, suas particularidades, quando se propõe a eles a formação inicial (currículo) e a contínua (práticas de intervenção). Ressaltam as autoras ainda que “tal compreensão enfim, nos tornará mais conscientes dos limites e dos desafios no campo da formação e do trabalho docente (Santos & Dias, 2013, p. 63).

As professoras destacaram em suas narrativas que mesmo tendo sido influenciadas por vários contextos (familiar, comunidade e escolar) a abraçarem a docência como profissão, ficou implícito que a decisão final foi delas, situação que lhes permitiram continuar os estudos no âmbito do ensino superior, talvez porque, se tal decisão fosse tributada à família, bastaria, muito provavelmente, apenas avançar no nível de escolaridade. Este fato evidencia que a decisão final pelo ingresso na docência “decorrem das ações reflexivas produzidas nas interações que realizam com outros actores sociais em contextos diferenciados” (Sarmiento, 2009, p. 317).

Destaco que tais professoras atualmente possuem uma significativa experiência profissional. Percorreram um caminho profissional que começou muito cedo, coincidindo com uma idade de força laboral o que demonstra a opção pelo magistério como carreira profissional desde muito cedo.

Ao ouvir atentamente as histórias de vida das professoras constato que, como sublinha Moita (2000), os percursos de vida também são percursos formadores pois as histórias de vida dos sujeitos são histórias sobre seu processo formativo, ou seja, sobre aquilo que os levaram a ser quem são. Nesta ótica, é possível afirmar que muito do que somos ou fazemos como professores é fruto do modo como nos constituímos como

peessoas, como pude perceber nas narrativas das professoras quando entrelaçam suas histórias de vida pessoal e societária com a história profissional, principalmente quando projetam suas práticas como democráticas, inclusivas e transformadoras.

A partir dos depoimentos das professoras acerca da pergunta geradora do diálogo entre nós: como foi o seu processo de escolarização/formação como constituinte da docência, concluo que:

- Quando evocadas a falarem acerca dos motivos que as levaram a ingressar no magistério, a família (mãe, avó, tia), mais do que os cursos de formação inicial, foi enaltecida. Esta representação tem origem na representação do magistério como trabalho feminino, cujo ensino das primeiras letras está sempre nas mãos das mulheres, seja como avó, mãe, filha ou professora. Não é à toa que todas as professoras participantes da pesquisa foram alfabetizadas por mulheres.
- Professores exitosos influenciam positivamente seus alunos para o exercício da docência.
- As docentes obtiveram suas primeiras experiências no magistério de forma improvisada, em ambientes familiares, no trabalho informal e sem formação profissional adequada.
- Ao vivenciarem, na condição de alunas, práticas equivocadas no processo de escolarização, possuem a convicção de realizar um trabalho docente diferente daqueles que vivenciaram que as marcaram negativamente.
- As professoras fizeram Pedagogia talvez por ser o Curso no qual lograriam ingressar.

## **5.2 A minha história de vida escolar e formativa**

Ao ouvir as histórias de vida das professoras Dalva, Keila, Denise e Socorro, evocaram em mim muitas lembranças do meu processo de escolarização/formação. Relembrar alguns episódios no momento em que elas faziam suas narrativas, foi instantâneo e eu fiquei a me perguntar se elas não tinham curiosidade em ouvir também minhas histórias. Esta dúvida pretendo dirimir agora, pelo menos com o leitor desta tese.

Tais narrativas revelam a gênese da construção da identidade docente. Ao ouvir sobre as emocionantes narrativas expressas em conjunto pude perceber que alguns episódios dessas histórias convergiam entre si, mesmo sendo situados em tempos e



contextos distintos, como demonstrados no item anterior. Pude perceber também que ao narrá-las, as professoras emocionaram-se alterando o tom da voz, e olhares lacrimejantes, entre outras expressões, o que me levou a emocionar-me também.

Estas narrativas, portanto, muito me fizeram acessar as memórias da minha escolarização/formação cujas reminiscências, mesmo passado tanto tempo, vieram à tona, àquele momento, em forma de pensamento, os quais agora busco sistematizar. Revisitar tais memórias escolares e formativas é uma oportunidade de reflexão sobre a formação e as práticas profissionais por mim desenvolvidas, o que me leva a concordar com Nóvoa (1988, p. 116) quando afirma que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Neste sentido, julgo importante narrar alguns episódios de minha vida que contribuíram para tornar-me e aprender a ser professora, localizados no início de meu processo de escolarização/formação, no final da infância e posteriormente na adolescência e início da fase adulta. Episódios estes vividos em sala de aula dos antigos 1º e 2º Graus<sup>58</sup>. Neste sentido, ponho-me no lugar e espaço da criança que fui e mentalmente visualizo as aprendizagens que historicamente construí como pessoa até tornar-me professora (Souza, 2006).

Assim, nada mais pertinente do que revelar o meu próprio processo de escolarização/formação pois compreendo que minhas histórias de vida pessoal e profissional se entrelaçam em minha trajetória formativa corporificando o meu jeito de ser e estar na profissão. Advirto que em alguns momentos desta trajetória deparei-me com momentos de prazer, mas também de obstáculos que me levavam a refletir sobre meu início e permanência (ou não) na profissão docente. Baixos salários, precárias condições de trabalho na escola pública paraense, desvalorização social e profissional da carreira, entre outros. Contudo, não foram razões determinantes para eu me autoexcluir da profissão, assim como as professoras, cuja razão atinha-se na crença de que dias melhores viriam. E vieram...

Assim, é com esta iniciativa que este item objetiva relatar de forma breve minha história de vida escolar e formativa a partir da narrativa autobiográfica, compreendendo esta como um fragmento da vida (Chené, 1988). Sendo uma *práxis* humana, como nos diz Ferrarotti (1988), a memória, as lembranças e os saltos aqui relatados implicam em

---

<sup>58</sup> Com a LDB 9.394/96 passaram-se a denominar-se respectivamente de Ensino Fundamental (1º ao 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos).

esquecimentos e silenciamentos, por vezes intencionais. Chené (1988, p. 93) nos ajuda a evitar uma atitude de constrangimento com estes obstáculos, compreensíveis. Ao contrário, a autora nos conforta quando tais saltos acontecem ao afirmar que do ponto de vista teórico-metodológico uma experiência relatada “nunca acabe por inteiro na narrativa... e que nenhuma narrativa pode totalizar esta experiência”. Nesta perspectiva minha narrativa, mesmo que não fosse breve, não daria conta da totalidade das experiências vividas por mim em minha trajetória formativa.

Com efeito, minha história de vida escolar e formativa não está dissociada de minha história de vida pessoal, assim como a das professoras, estando ambas vivamente entrelaçadas com nossa história de vida profissional ao ponto de não poder separá-las. Chené (1988, p. 90) nos auxilia a compreender esta inseparabilidade quando afirma que a formação “é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial”, o que dá a esta formação um sentido de vida não linear em que se registram movimentos de harmonia/conflitos, avanços/recuos, certeza/incertezas, sucessos/insucessos, afastando-se de uma compreensão de que ela fosse uma sucessão temporária de acontecimentos, o que percebi quando analisava as histórias de vida das professoras e narrava a minha.

Gostaria também de trazer para esta construção teórica acerca da história de vida, as contribuições de Dominicé (1988) que nos leva a entender a irregularidade do discurso sobre histórias de vida, alternando-se conforme o tempo e o contexto. Para o autor, as histórias de vida narradas por uma pessoa nunca são as mesmas, e nem idênticas pois variam ao longo de sua trajetória. Nesta perspectiva, concordo com os argumentos de Scholze (2006) quando recomenda que os textos autobiográficos, como no meu caso, não devem ser entendidos como escritos fiéis aos acontecimentos pois neste narrar lembramos, selecionamos, falamos e ocultamos aquilo que nos parece mais conveniente.

Opto, assim, por escrever esta narrativa autobiográfica em formato memorialístico, o qual abarca um período singular de minha trajetória escolar e formativa. Portanto, será um relato focalizado em algumas atividades de escolarização/formação associadas a um percurso que abrange o período das décadas finais do século XX até os dias atuais. Nesta narrativa, procuro não meramente descrever, listar ou arrumar cronologicamente uma sucessão de ciclos e fatos de minha vida escolar e formativa, mas analisar/refletir sobre um pouco desta trajetória de vida a partir dos itinerários vividos.

Neste sentido, o exercício autobiográfico aqui realizado comporta riscos múltiplos pela opção feita, pois como nos diz sabiamente Nóvoa (1996)<sup>59</sup>, “ninguém se diz impunemente (...) o que se diz é tão importante como o que não se diz. O como se diz revela uma escolha, sem inocência, do que se quer lembrar e do que se quer esquecer”. Assim, neste discurso, os desvios, os esquecimentos, os saltos e as lembranças são inevitáveis, por isto um registro breve.

É inegável que a construção das representações sociais e profissionais do magistério antecede a entrada dos futuros professores em curso de formação inicial, construídas no processo de escolarização, como identificado nas falas das professoras e na minha também. Neste processo, o futuro professor constrói concepções, valores, crenças e representações sobre a escola, ensino, professores etc., as quais corporificam um dado jeito de exercer a docência. Muitas destas representações são criadas pela experiência do aluno no contexto escolar, assim como no seu meio sociocultural, mantidas (conservação e reprodução), modificadas ou construídas (transformação) ao mesmo tempo que ingressam no magistério, por isto que Denise não queria repetir o “erro metodológico” da mãe que a castigava quando não aprendia. A esse respeito analisa Chaves (2006, p. 166) que:

Diferentemente de outros profissionais, o professor interage intensamente com seu campo de atuação profissional desde quando estudante. Assim, muitas concepções, posturas que assume profissionalmente podem encontrar suas origens nas histórias de escolarização, mais do que nos cursos de licenciatura, consistindo em uma formação incidental que tende a ser estável e, geralmente, irrefletida.

Como dito, narro a seguir um pouco da minha história de vida escolar e formativa, na condição de aluna dos antigos 1º e 2º Graus, hoje ensino fundamental e médio respectivamente, vividos em tempos e espaços diferentes nas cidades do Rio de Janeiro e Belém do Pará, já que se interligam e se “entrelaçam numa teia de significantes e significados aprendidos/construídos no cotidiano do ato de viver” (Pérez, 2006, p. 183) e que me conduzem a um “desejo narrativo” (Elbaz, 2002, p. 22) de falar como tornei-me professora. Para Elbaz (2002) as histórias que contamos sobre nós próprios, ao longo do tempo (para nós próprios e para os que nos rodeiam) têm um papel formativo na construção do sentido que temos de nós próprios, visto que, aponta Pérez, (2006, p. 183)

---

<sup>59</sup> Memorial escrito por António Nóvoa para efeito da realização de provas de concurso para professor Catedrático da Universidade de Lisboa.

as narrativas da história “revelam percursos que falam de práticas concretas, constitutivas de subjetividades e representações de mundo”.

Portanto, a memória autobiográfica pode ser compreendida como a memória de acontecimentos e fatos da vida, em relação direta com a identidade pessoal (Santamaria, De la Mata & Ruíz, 2012), ou seja, as recordações autobiográficas são mediadas pelas experiências e valores culturais dos indivíduos e permitem construir uma memória histórica ou cultural (Amorim & Aires, 2013). Por outro lado, os textos autobiográficos “não devem ser entendidos como escritos fiéis aos acontecimentos, pois nossa memória está em constante embate entre a lembrança e o esquecimento e há que se ter em consideração também os silêncios e os saltos” (Scholze, 2006, p. 112).

Nasci em Belém do Pará, em 1964 no ano do golpe militar, um tempo muito turbulento para o Brasil em que a democracia foi pesadamente atingida. Neste período, meu pai, funcionário público do sistema bancário, havia concluído recentemente a Faculdade de Direito em Belém e minha mãe, à época, possuía somente o equivalente ao EF, ficando os cuidados do lar e da educação dos filhos sob sua responsabilidade. Neste sentido, a figura feminina foi importante na educação dos filhos, situação igualmente presente na família das professoras relatado anteriormente.

Destaco que àquela época concluir um curso superior no Brasil, especificamente no estado do Pará, como no caso do meu pai, era um desafio, só alcançado pelas elites. Este intento foi conseguido pelo meu pai, sobretudo, porque nossa família, de ascendência italiana (por parte de pai) e espanhola (por parte de mãe), sempre valorizou a escola e os estudos, ao ponto de no início do século 20 mandarem alguns tios-avós estudarem na Universidade de Coimbra.

Posteiormente, meu pai transferiu-se do trabalho para o Rio de Janeiro, a fim de alcançar outros voos, oportunizando à família viver em um contexto cultural e socioeducacional mais desenvolvido do que a cidade de Belém que, por situar-se na região Norte do Brasil, padecia e ainda padece hoje da ausência/fragilidade de políticas públicas mais eficazes para fazer frente às adversidades que grande parte da população paraense vive. Belém possui um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano/IDH do Brasil se comparada com as demais cidades brasileiras, principalmente as da região sul e sudeste.

Fui a quarta filha num rol de cinco. Cheguei recém-nascida ao Rio de Janeiro e lá residimos em bairros da Zona Norte da cidade, durante quase 10 anos, até regressarmos

de vez para a nossa cidade natal. Minha infância então, foi toda vivida lá, cujas lembranças que guardo espraíam-se pela vivência familiar, escolar e social.

Lembro-me de ter iniciado meu processo escolar aos 6 anos em uma escola privada de porte pequeno chamada Curso Gaspar, localizada no bairro Lins de Vasconcelos em que morávamos. Lá fiz o pré-escolar e fui alfabetizada (aprendi a ler e a escrever). Hoje, como trabalho com disciplinas que, entre outros conteúdos, analisam métodos de alfabetização reflito que o método ao qual fui alfabetizada por esta escola foi o silábico. Método este que se inicia o processo de alfabetização a partir das famílias silábicas (ba – be – bi – bo – bu, por exemplo) para só depois formar as palavras, frases, e, ao final, pequenos textos.

Este método ainda é considerado tradicional para os dias atuais, mas alguns professores ainda o seguem, como tenho observado quando supervisiono meus alunos de Estágio Curricular do Curso de Pedagogia nas escolas públicas. Ressalto que no início de minha prática pedagógica eu também assim alfabetizava, distanciando-me dela com o passar dos anos, após muito estudo e reflexão sobre as consequências desta prática para a aprendizagem da leitura e escrita das crianças. Ainda encontrei resquício desta metodologia nas práticas de alfabetização das professoras desta investigação, o que me leva a dizer que mudar concepções e práticas exige sobretudo tempo e estudo.

Minha família, nesse período inicial de meu processo de aquisição da leitura e da escrita teve uma grande importância para o meu processo de alfabetização, destacado também pelas professoras integrantes desta investigação. Contudo, diferente das professoras, o contexto social em que vivia era mais favorável, principalmente quanto ao acesso à práticas e eventos de letramento, correspondendo ao que denominamos atualmente de letramento emergente que se constitui no conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas antes da aprendizagem da leitura e escrita e letramento familiar que diz respeito ao conjunto de saberes adquiridos pelas crianças/adultos a partir da interação com diversas práticas sociais de leitura e escrita apoiada por adultos em situações significativas.

Meu pai, como até hoje, comprava jornal todos os dias, assim como revistas, livros infantis, palavras cruzadas, histórias em quadrinho (banda desenhada), álbuns de figurinhas (cromos), entre outros textos, e a interação com esses gêneros textuais era prazerosa e me proporcionavam um melhor nível de letramento, o que facilitou o meu

acesso ao mundo letrado, além do incentivo que tinha dos meus pais e irmãos mais velhos que também gostavam de ler.

Aliado ao gosto familiar pela leitura, que me serviram de exemplo, outros eventos culturais foram também por mim vivenciados como visita a museus, bosques, jardim zoológico e botânico, teatro, cinema, igreja, praias, clubes recreativos e esportivos, entre outros, alargando minhas experiências culturais e sociais. É de lamentar que não ouvi nas histórias das professoras nenhuma referência a estas práticas culturais, talvez porque a origem de classe social delas não lhes permitia na época frequentar esses locais.



**Figura 7. Fotografia de família: “Passeio na praia da Urca, RJ”**

Fonte: Acervo familiar da investigadora.



**Figura 8. Fotografia de família: Visita ao Jardim Botânico do RJ.**

Fonte: Acervo familiar da investigadora.



**Figura 9. Registro da família para assistir a peça infantil “O mágico de Oz” no teatro Municipal do RJ.**

Fonte: Acervo familiar da investigadora.

Como a Escola Curso Gaspar encerrou as atividades educativas e meu pai não podia mais custear o estudo de todos os seus filhos em uma escola privada, fomos (eu e meus irmãos) todos para a escola pública. Como estávamos em idade escolar diferenciada, fomos para diferentes escolas, separando-nos, situação que me trouxe um certo desconforto. Foi então que fui estudar no Grupo Escolar Affonso Taunay, localizado no bairro denominado Méier, o que exigia de mim deslocar-me de ônibus (Lins/Urca, 442), cujo trajeto na ida e na volta “era uma aventura”, pois muitas histórias vivi ali.



**Figura 10. Imagem atual da frente da Escola Municipal Affonso Taunay – RJ.**

Fonte: Capturada no site da escola.

Nessa escola pública municipal estudei tão somente as 1ª e 2ª séries do então 1º grau, com bom desempenho. Este tempo de escolaridade na cidade do Rio de Janeiro solidificou em mim as primeiras representações da docência pois ficava admirada com o jeito das professoras darem aulas (os trejeitos corporais, a entonação de voz, as reprimendas e os incentivos, os mesmos tipos de argumentos e tarefas escolares), o que para mim era um modelo de ensino a ser seguido, o qual reproduzia quando brincava de “escolinha” com minhas bonecas, meus irmãos, colegas de classe e vizinhos.

Num olhar retrospectivo sobre esta experiência revisito a escola sendo fácil identificar, pelas minhas distantes memórias, que ela àquela época carecia de um suporte mais diversificado em sua estrutura física como, por exemplo, ausência de quadra de esporte, biblioteca, brinquedoteca, salas de aula climatizadas, refeitório, entre outros ambientes pedagógicos escolares.



Salto um pouco esta história. Retornamos à Belém em abril de 1973, em um período em que as escolas públicas já haviam iniciado o ano letivo e só permitiriam o meu ingresso a partir do ano letivo seguinte. Em decorrência desta situação, meus pais julgaram prudente não me deixar fora do mundo escolar. Sendo assim, fui estudar em uma “escolinha” de reforço<sup>60</sup> no bairro em que morávamos cuja única sala de aula era improvisada nos fundos da residência da professora (dona da casa) e reunia alunos provenientes de diferentes séries escolares.

Esta experiência pedagógica multisseriada revelou-se inusitada para mim pois não tinha vivenciado até então uma organização de ensino nesses moldes, pois dar atenção a alunos com diferentes níveis de aprendizagem de forma coletiva era praticamente impossível. Lembro-me, que esperar a próxima tarefa solicitada pela professora a mim era um martírio, porque, neste ínterim, ficava sem nenhuma atividade para fazer, situação que os alunos que estavam mais adiantados ou atrasados do que eu em termos de alfabetização e letramento, também viviam, e às vezes a indisciplina despontava. Por outro lado, esta invisibilidade aparente era um alento para mim porque era uma forma de não estar na “vista da professora” e esquecendo-nos por um tempo, julgava que ela não tinha como exigir de mim uma boa performance.

As memórias que tenho desta experiência evocam uma professora de meia idade, bastante severa e temida por todos os alunos pela sua relação agressiva, impessoal e tradicional conosco. Apesar dessas minhas impressões em relação à conduta da professora as quais comentava com meus pais, eles faziam uma avaliação positiva da docente e ouvia deles, à época, que a professora era boa e experiente, portanto respeitada e detentora de um certo estatuto social na comunidade, opinião com a qual não concordava. Esta vivência foi, sem dúvida, a primeira em que eu começava a tecer algumas reflexões sobre o papel de um “bom professor”, muito em função da comparação do processo de escolarização por mim vivenciado até então no Curso Gaspar e na Escola Affonso Taunay no Rio de Janeiro.

Recordo-me que em alguns momentos essa professora deixava os alunos de castigo quando não realizavam satisfatoriamente as atividades solicitadas por ela. Lembro-me também que em alguns momentos os alunos ficavam em pé de frente para parede e de costas para a turma no canto da sala; ou dispunham-se em silêncio de cabeça baixa na carteira; e/ou realizavam atividades de limpeza da sala, entre outras situações, como

---

<sup>60</sup> Equiparada a Portugal como centro ou escolas de explicação.

forma de castigo para “aprenderem a manter a indisciplina”. Uma outra prática comumente utilizada por esta professora como forma de castigo físico em nós, era o uso da palmatória e da régua.

Por vezes presenciei colegas da turma chorando em decorrência das dores provocadas pela agressão física da professora, e simbólica também, principalmente sentidas pela dor psicológica causadas pelo medo, injustiça, pânico, ansiedade, humilhação etc. que fragilizavam a autoestima dos alunos levando-os a vivenciar um sentimento de vergonha naquele contexto educativo. Esta violência física nunca chegou a mim, contudo, vendo meus colegas em situação vexatória e humilhante, os efeitos da violência física e simbólica chegavam a mim também, pois compadeceia-me das dores físicas e psicológicas deles.

Mas como uma “boa aluna” não sentia tanto medo e não passei pela experiência desse tipo de violência física e simbólica que ela praticava sem nenhum pudor. Entretanto, como dito anteriormente, lembro que ficava penalizada pelos meus colegas de turma que recebiam algum tipo de castigo em decorrência do autoritarismo imposto pela professora, muitas vezes aceito com naturalidade por parte dos alunos e dos pais, bem como defendido como corretor disciplinar pela própria professora, ao meu ver, vexatório e humilhante.

Apesar de eu ter construído uma imagem negativa da prática de ensino dessa professora, os estudos e experiências pedagógicas e formativas que venho desenvolvendo em minha trajetória me permitem compreender tal prática para além de uma distinção entre o bem e o mal, o certo e o errado, o permitido e o não permitido, o aceitável e o inaceitável, visto que os objetivos de ensino que ela perseguia correspondiam a um modelo de ensino tradicional muito em vigor à época, sobre o qual foi formada e o qual reproduzia.

Mogarro (2005, p. 17) ao dar sentido histórico a estes fatos em um determinado contexto e época, destaca que nestas circunstâncias “os primeiros professores marcavam pela negativa, pela ausência de qualidade enquanto profissionais, pelas relações baseadas no autoritarismo, pela deficiente preparação, pelas tarefas domésticas que atribuíam abusivamente aos alunos, pela utilização da violência na imposição da disciplina”, representações por mim vivenciadas com esta professora.

Uma coisa é fato, apesar das poucas lembranças deste contexto escolar, uma questão serviu para mim em relação à escolha da profissão do magistério: esta professora mostrou-

me um modelo de professor ao qual eu não gostaria de reproduzir, caso fosse, no futuro, professora. Logo, as poucas lembranças guardadas em minha memória desse contexto escolar “frio”, impessoal e agressivo não foram fatores desmotivadores para a continuidade de meus estudos em outra escola, até porque minha família jamais deixaria isto acontecer.

A evasão escolar não ocorreu na história de vida escolar de nossa família, fato que se contrapõe à realidade brasileira e particularmente a paraense. É interessante observar que a expulsão do aluno do sistema escolar, representado pelo abandono escolar é um fenômeno que ainda marca de forma indelével a realidade educativa brasileira em que as “trajetórias de saídas” antecipadas da escola são recorrentes, conforme define Wenger (citado por Freitas & Galvão, 2007, p. 226).

Finalmente, no ano seguinte, em 1974, fui estudar em uma escola pública centenária denominada Escola Estadual de 1º grau Barão do Rio Branco e lá cursei as 3ª e 4ª séries do 1º grau sem grandes problemas. A escola tinha e ainda tem um conjunto arquitetônico de estilo neoclássico que chamava a minha atenção pela sua suntuosidade. Ela era grande, situada em um bairro nobre da cidade (Nazaré) perto da residência em que morava, podendo ir e voltar a pé de minha casa até a escola.



**Figura 11. Frente da Escola Estadual Barão do Rio Branco.**

Fonte: Capturada no site da escola.

Nestas séries havia dois professores por turma, o que ocasionava em mim um certo grau de perplexidade pois era algo diferente visto que, até então, as classes que frequentava sempre eram compostas por um único professor para ensinar todas as disciplinas (classes unidocentes). Recordo-me de uma professora que ensinava as disciplinas Ciências e Matemática de forma impessoal, fria e distante e de outra que ensinava Português e Estudos Sociais<sup>61</sup> de forma mais prazerosa para mim, pois era simpática e acessível aos alunos. Desta última eu gostava mais e tinha uma aproximação maior. Talvez resida aqui os primeiros indícios do gosto pelo ensino de Língua Portuguesa.

Um episódio marcante para mim foi o fato da professora de Matemática ter me escolhido para eu ir ao quadro de giz resolver um problema matemático para avaliar meus conhecimentos do conteúdo de divisão, pressupondo que eu tinha aprendido a lição. Ledo engano, pois ainda, àquela altura não sabia resolver contas de dividir. Ela me deu o giz de cera e eu me encaminhei nervosa em direção ao quadro, pois sabia que não iria resolver o problema por não ter aprendido a lição. Fiquei paralisada na frente do quadro diante dos olhares de todos os meus colegas e o dela, deixando-me constrangida. Imóvel fiquei e permaneci em silêncio até a professora dispensar a minha presença e convocar outro colega para resolver a mesma questão.

Neste episódio, recordo-me que a professora não demonstrou nenhuma iniciativa de me ajudar na aprendizagem para que eu superasse os obstáculos e alcançasse a aprendizagem desejada. O interessante deste episódio foi que depois de ter assistido à cena, uma colega de turma sensibilizou-se e como sabia mais do que eu, fez o que a professora não fez: ensinou-me a resolver os problemas matemáticos.

Este incidente crítico negativo, mais uma vez, marcou de certa forma as minhas representações sobre a docência as quais, aliadas às positivas que vivi, influenciaram a minha maneira de conceber a profissão docente, ou seja, a ter uma “representação sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (Ramos & Roldão, 2013, p. 74). De certo, a minha trajetória de vida pessoal e profissional como professora é eivada de incidentes críticos ocorridos em diversas situações imprevistas, muitos deles, fora do *script*. A reflexão sobre tais incidentes críticos permite, conforme destaca Franco (2013, p. 315):

---

<sup>61</sup> Disciplina que abarcava na época conteúdos de História e Geografia.

desvelar valores, crenças e atitudes dos docentes, como entendem sua formação e os saberes que orientam sua ação pedagógica com os educandos e as relações que estabelecem com os colegas e a instituição, pois os acontecimentos que proporcionam rupturas interferem no modo de conceber sua profissão. Tais aspectos, entre tantos outros, vão formando uma teia de significações que influenciam na percepção que o docente tem como profissional e nas múltiplas dimensões que se inter-relacionam e interferem no contexto da escola.

Contudo, os dois anos que lá passei como estudante, foram prazerosos, pois fiz amizades; gostava de ir para escola; de estudar; era uma aluna aplicada e comecei a me deixar envolver em atividades festivas e cívicas da escola, assim como a me envolver em eventos esportivos com os quais me identificava mais.



**Figura 12. Recordação escolar.**

Fonte: Arquivo pessoal da investigadora.

Como a Escola Barão do Rio Branco só ofertava o ensino de 1ª à 4ª séries do 1º Grau, em 1976 fui para outra escola também pública, denominada Vilhena Alves, localizada no mesmo bairro, onde cursei da 5ª à 8ª séries. Nestas séries, por caracterizarem-se por classes pluridocentes, comecei a me identificar ainda mais com a profissão já que achava inusitada a diversidade de práticas pedagógicas, ou seja, cada professor com o seu jeito próprio de trabalhar o ensino: uns mais amáveis, fraternos, solidários, responsáveis e críticos que outros. Neste rol de práticas comecei a me identificar mais com a disciplina Língua Portuguesa, pois as minhas professoras desta disciplina eram todas, por mim, muito bem avaliadas nestes quesitos.



**Figura 13. Escola Estadual Vilhena Alves.**

Fonte: Capturada no site da escola.

Ao evocar minhas lembranças deste período recordo-me de que na 8ª série, tive uma professora de Língua Portuguesa de ascendência japonesa que, além de ser elegante na sua forma de vestir e falar, explicava a matéria, no meu ponto de vista, muito bem. Era afetuosa, delicada, respeitosa, procurava ser justa e entender nossas dificuldades de aprendizagens, quase sempre buscando superá-las.

Como eu era avaliada por ela como uma boa aluna, ela sempre recorria a mim para responder às perguntas da disciplina as quais, na maioria das vezes respondia corretamente. Esta professora também foi marcante para a minha escolha do magistério como profissão, visto que apreciava o seu saber do conteúdo e o seu saber pedagógico-didático para ensinar a Língua Portuguesa sendo sempre criativa, me servindo de modelo e despertando em mim a vontade de aprender mais sobre a disciplina que ora ensinava.

Hoje em dia reflito que para a época (segunda metade da década de 70) a professora punha em prática metodologias inovadoras e motivadoras para o ensino da Língua Portuguesa, haja vista ensiná-la por meio de músicas, filmes, literatura, etc., distanciando-se um pouco do ensino “gramatiquero”, típico das práticas dos professores de Língua Portuguesa da época que na sua maioria priorizavam um ensino mais normativo/prescritivo.

Sendo assim, a paixão que ela demonstrava pelos estudos da linguagem, o entusiasmo e o prazer que tinha ao ministrar suas aulas foram para mim contagiantes e me cativaram ainda mais a gostar desta área do conhecimento e, em decorrência, tê-la como modelo de professora, caso fosse no futuro, como acabei sendo, talvez não igual a ela. Esta minha impressão sobre a docência e, como também narrado por Dalva, se confirma nos dizeres de Amorim e Aires (2013, p. 25) quando refletem que “os professores aprendem a ser professores, desde logo, com os seus próprios professores”. E, também como postulam Ramos e Roldão (2013, p. 75):

Na condição de alunos, as narrativas fornecem informações factuais e identificam traços de representações de professores evocados e ao mesmo tempo revelam outras informações relevantes, quer do ponto de vista pessoal (identidade biográfica de si) quer do ponto de vista do professor.

Ao concluir o 1º Grau senti saudades dessa professora e considero um privilégio ter sido sua aluna o que, a meu ver, deixou uma impressão muito positiva da profissão, pois além de ser uma boa professora do ponto de vista teórico-metodológico, também se mostrava preocupada com seus alunos, buscando compreender os sentimentos, as personalidades de cada um. Neste sentido, sua postura serviu de referência para mim e, penso eu, para meus colegas de turma também. Portanto, “ao professor cumprirá lembrar sempre o poder de que está investido, os efeitos potenciais e as consequências não deliberadas das suas ações e das suas palavras” (Amorim & Aires, 2013, p. 45). A esse respeito Ramos e Roldão (2013, p. 83) tecem o seguinte comentário:



É nítida a distinção que os sujeitos fazem entre os professores que conhecem os alunos como pertencentes a um coletivo que frequenta as suas aulas, mas não revelam a preocupação de os conhecer na sua individualidade de aprendentes e na sua problemática pessoal, e os que, pelo contrário, manifestam conhecer os alunos prestando atenção às suas dificuldades, observando os aspectos em que não progridem, preocupando-se em orientá-los, sabendo o que devem e o que podem exigir e ajudando a enfrentar e resolver as dificuldades. Ou seja, conhecer no sentido de estar atento às diferenças individuais, de aproximação aos alunos para melhor os sentir nas suas realidades existenciais, estudos, aspirações, vidas particulares e sucessos.

Lembro-me também nesse período de começar a ensinar informalmente aos meus colegas de turma, na própria escola, determinados conteúdos disciplinares, principalmente o Português. Penso que esta vivência tenha sido um diferenciador para a escolha da minha futura profissão constituindo-se como “trajetórias de fronteiras que acalentam um desejo crescente pela participação na comunidade escolar, não no papel de aluna, mas sim no de professora” (Freitas & Galvão, 2007, p. 226).

Os episódios narrados anteriormente sobre a postura da professora de Matemática na escola Barão do Rio Branco (3ª e 4ª séries) e da professora de Português (8ª série) da escola Vilhena Alves, entre outros, acionaram em mim sentimentos e emoções tanto de satisfação e prazer, quanto de descontentamento, os quais marcaram minha maneira de ser e de desenvolver meu trabalho como professora seja porque evito algumas práticas (negativas) ou mesmo reproduzo aquelas que julgo positivas para a aprendizagem dos meus alunos.

É interessante destacar que após ter me formado em Licenciatura em Letras e começado a atuar como professora de Língua Portuguesa em algumas escolas públicas estaduais do 1º Grau, acabei sendo lotada nas escolas Barão do Rio Branco e Vilhena Alves. Para mim, retornar a estas escolas na condição de professora fez com que viessem à tona algumas lembranças e sentimentos por mim vividos na condição de aluna. E estes sentimentos de outrora ainda permanecem em minhas memórias.

Concomitante a este tempo narrativo, outro fator crucial também para a escolha da docência como profissão, se além ao fato de minha irmã, dois anos mais velha que eu, à época ser estudante do Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP), antiga Escola Normal. Escola esta centenária de formação de professores no Estado do Pará, responsável pela formação de inúmeras gerações de professores, hoje extinta. Esta minha irmã inaugurou, portanto, a tradição de se ter uma professora na família.





**Figura 14. Frente do IEEP.**

Fonte: Capturada no site da escola.

Recordo-me que ficava admirada quando em conversas na família minha irmã falava-me do ensino lá desenvolvido, dos casos que vivenciava, dos trabalhos que fazia e nestas conversas imaginava-me, no futuro próximo, como aluna do referido Instituto. Ou seja, as representações que chegavam até a mim, filtradas pela minha irmã, eram sempre positivas. Com todo este estímulo e por já gostar da docência, natural que lá eu fosse estudar também. Assim, ao final de meu 1º grau fui estudar no IEEP para ser professora. Essa “hereditariedade profissional” foi marcante para a escolha da minha profissão visto serem eu e minha irmã “pessoas unidas por grandes afinidades, consolidadas por uma experiência e um trajecto profissional comum” (Mogarro, 2005, p. 14).

Hoje minha irmã tem uma trajetória profissional longa e com êxito chegando até aos seus estudos de doutoramento, fato que me inspirou e ainda me inspira, incentiva e me motiva a continuar a ter respeito pela profissão docente. Portanto, vendo os seus exemplos, atribuo a ela também a admiração e o gosto que tenho pela profissão docente e, até hoje, nossos percursos profissionais (ímpares) foram sendo construídos de forma concomitante tanto na SEDUC quanto, posteriormente, na UEPA, no entrecruzamento de nossas histórias de vida, de professoras, de formadoras de professores e investigadoras (Freitas & Galvão, 2007).

Isto posto, quando ingressei no IEEP na década de 80 já tinha a convicção de que queria ser professora. A escolha, portanto, não foi de segunda opção. As representações sobre a docência que até então eu construía na minha história de vida pessoal em grande parte satisfatória, ajudaram-me a tomar esta decisão muito precocemente, igualmente tomada pelas professoras participantes desta investigação. Nos anos em que lá estudei obtive sempre sucesso escolar.

Esta formação inicial me proporcionou os primeiros conhecimentos pedagógicos, científicos e técnicos para me instrumentalizar ao exercício da docência das séries iniciais de escolarização sendo aos poucos, em confronto com a prática, avaliado como insatisfatório, daí porque, assim como as professoras participantes desta investigação, nunca deixei de estudar.

Estudar Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Didáticas e Metodologias de Ensino, entre outras disciplinas deste Curso foi desafiador, pois, à época, não tinha ideia de que o campo da educação e da docência poderiam ser explicados por estas ciências. Logo, percebi que para ser professor era preciso estudar muito e, depois de formada, estudar sempre. Durante o Curso aproveitava os estudos em grupo com os demais colegas para ensiná-los acerca do conteúdo que os professores demandavam, os quais alcançavam êxitos em suas atividades como demonstrado na ocasião das avaliações.

Em alguns momentos ouvia dos meus colegas que eu tinha um tom “muito professoral”, e em alguns momentos, “incisiva demais”. Hoje reflito que esta avaliação era uma crítica que eles faziam a mim, mas que à época, soava como um elogio. Atualmente confesso que ainda é marcante esta característica em minha pessoa.

Esta prática se tornou rotineira com o passar do tempo e aliada à experiência formativa que vivenciava no Curso do Magistério, só demonstrava a mim, cada vez mais, o gosto pelo trabalho educativo e o apreço pela profissão, pois conseguia que meus “colegas alunos” aprendessem os conteúdos e tirassem boas notas. O término do Curso de Magistério então, me proporcionou oportunidades para seguir na docência. A partir desta primeira formação inicial identifiquei-me mais com a profissão e achava que era o que iria seguir profissionalmente.

Ressalto que em minha história de vida escolar não há registro de reprovações, tendo sempre concluído os meus estudos com sucesso escolar. O processo de escolarização vivido por mim no então ensino de 1º e 2º graus possibilitou-me algumas

representações mais positivas do magistério do que negativas o que me levaram a optar pela docência como profissão. Neste sentido, narrar a minha história de escolarização e formação é reconhecer a longevidade e importância da escola como *lócus* de identidade profissional do magistério pois:

Na profissão docente a escola é uma instituição onipresente, na qual ingressamos na infância e dela nos apartamos na aposentadoria. Assim, a escola, bem como os currículos nela vividos, são instâncias privilegiadas para o exame dos mecanismos implicados na produção dos sujeitos e dos fenômenos culturais (Meyer, citada por Chaves, 2006, p. 165).

Após ter me formado como professora em 1982, imediatamente comecei a trabalhar como professora das séries iniciais na rede de ensino estadual pública (SEDUC). Nestes anos iniciais de docência confrontei as representações que tinha construído acerca da docência com os saberes pedagógicos e científicos adquiridos no Curso de Magistério e percebia que eles não se encaixavam no contexto escolar em que trabalhava.

Logo, a teoria (o ideal) e a prática (o real) despontavam como elementos de reflexão de minha prática como professora alfabetizadora, motivando-me sempre a conhecer o contexto social da comunidade; as aspirações, dificuldades, limitações dos alunos, nem sempre fácil de conseguir. Ademais, as condições de trabalho, salário, carreira não eram, como até hoje não são, as mais atrativas, mesmo assim segui adiante investindo em minha formação profissional. Dando continuidade a ela, ingressei no Curso de Licenciatura em Letras realizado na Universidade da Amazônia (UNAMA) minha segunda formação inicial de professores, agora para atender alunos dos anos finais do EF e EM.

Após a conclusão desta Licenciatura, fiz Especialização em Linguística, Mestrado em Educação e finalmente o Doutorado em Educação. Esta trajetória formativa da qual me orgulho, me levou a adquirir experiências docentes em todos os níveis de ensino: da educação básica ao ensino superior, onde atuo atualmente. Até o presente momento são 34 anos de magistério, uma longa vida formativa e de trabalho e mesmo estando numa fase final da carreira docente, não esmoreci e continuo estudando. Diferente do que apregoa Huberman (1992) ainda me encontro distante de uma fase de desinvestimento pessoal e profissional.

Esta breve narrativa autobiográfica pode ajudar o leitor a perceber como fui me construindo profissionalmente, reveladora de minha identidade profissional, cujas marcas estão explicitamente e implicitamente expressas nesta tese. Dar voz a minha trajetória de vida pessoal e profissional, assim como as das professoras participantes desta

investigação sinaliza uma retomada de (auto)reflexões dos percursos escolares e formativos que cada uma de nós teve que trilhar para tornamo-nos professoras. Reflexão esta que, sublinha Mogarro (2005, p. 29)

possibilita uma reflexão crítica das situações, experiências e opções tomadas no tempo presente, numa perspectiva de autoformação, que incorpora a memória dos trajetos pessoais com uma das suas componentes mais significativas porque dão visibilidade a itinerários de construção da identidade profissional dos professores.

Os fragmentos das histórias de vida escolar e formativa evocadas pelas professoras e por mim, neste capítulo, são apenas fragmentos de um oceano de memórias, privilegiados dentre os “mil” que poderiam ter sido destacados. A memória é sempre uma seleção do que se quer lembrar e do que se quer esquecer e, dependendo do ouvinte e do contexto, inclina-se para um dos lados, ou mesmo para os dois.

Estas histórias singulares (minha e delas) vividas em tempos e contextos diferentes foram, em muitos momentos, universais ao ponto de me ver nos discursos delas, e elas nos discursos entre elas, o que demonstra que todo o processo de identidade docente é construído numa perspectiva do individual/universal, singular/social. Rememorar o passado foi muito emocionante para todas nós do grupo, assim como para mim foi, quando narrei neste capítulo sobre o meu, pois possibilitou-nos acessar emoções e experiências que antes não nos tínhamos percebido, conforme destacam Freitas e Galvão (2007). Se a formação dos adultos, no caso de nós professoras, é inseparável de um histórico pessoal e profissional é possível afirmar, então, que a formação contínua desenvolvida ao longo da trajetória profissional dos professores consagra tempos importantes de nossa vida.

Recomendo ao leitor que os capítulos seguintes sejam lidos tendo como base as nossas histórias de vida uma vez que toda prática pedagógica é situada (contexto) e datada historicamente (tempo).

## **6. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO BAIRRO DA TERRA FIRME – AMBTF**

Este capítulo foi desenvolvido para responder as seguintes questões orientadoras desta tese: A formação contínua de professores desenvolvida em contexto de trabalho possibilitou às professoras tornarem-se mais reflexivas e pesquisadoras de suas práticas, bem como constituiu-se como indutora de mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras? Para tanto acessei dados empíricos construídos com as professoras participantes desta investigação-formação por ocasião do momento do planejamento, desenvolvimento e avaliação da respectiva formação.

Início o capítulo situando o contexto escolar, *lócus* preferencial da formação contínua de professores, em que ela foi planejada, desenvolvida e avaliada. Convém destacar que estas atividades revelaram um caminho possível, de idas e vindas, que se realizaram em processo, ou seja, na ação formadora propriamente dita. Assim, em muitos momentos desta formação estas atividades se entrelaçaram ao ponto de, em muitos momentos, tornarem-se inseparáveis.

### **6.1 A Escola Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme como *lócus* de formação continuada**

O debate da escola como *lócus* privilegiado de formação contínua de professores foi sistematizado no item 2.3, do capítulo 2 desta tese o qual fundamentou a construção da análise do contexto escolar (Escola AMBTF) em que foi desenvolvida tal formação. O contexto escolar é de vital importância quando se pensa e se projeta a formação contínua de professores centrada na escola, visto que os professores em situação de profissionalidade (em serviço), entre pares, podem refletir e compreender com melhor propriedade os verdadeiros problemas que vivenciam em suas práticas.

Para a gestora da escola AMBTF em que esta investigação-formação foi realizada, a formação contínua quando ocorre na referida Escola se dá muito mais pela iniciativa da própria gestão do que pelos professores, o que revela uma frágil autonomia deles na

condução de seus percursos formativos na Escola sempre dependente, ao que tudo indica, da gestão escolar.

Acresce a este fato, que a iniciativa dos professores para este intento é barrada na sua gênese pelo fato de, também, não ser estimulada pelo órgão responsável pela educação básica estadual (SEDUC/PA). A SEDUC centra suas formações em ambientes externos aos das escolas e com uma agenda de estudos muito genérica por não atender as especificidades do contexto de sala de aula e da escola. Por este motivo, as professoras participantes desta investigação-formação relatam uma insatisfação quanto à natureza e à qualidade desta oferta, argumentando que as formações que a SEDUC promove são, geralmente, insuficientes para melhorar o desempenho profissional delas, visando à melhoria de suas práticas e das aprendizagens dos alunos.

De qualquer forma, a formação contínua de professores seja ela ofertada em qualquer natureza e formato, exceto aquela vinculada a cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* reconhecidos pela CAPES<sup>62</sup>, não tem peso para a progressão na carreira docente dos professores da SEDUC, fato que torna essa atividade para os respectivos docentes pouco atrativa, pois não há compensação financeira em realizá-la. Caso tal progressão estivesse assegurada na carreira docente, o estado daria visibilidade ao reconhecimento desta formação para o desenvolvimento profissional do professor como garantia de um direito.

A crítica das referidas docentes a este tipo de formação ofertado pela SEDUC (genérico, externa e sem impacto na progressão da carreira) me leva a afirmar que tal modelo se torna pouco relevante para atender os reais problemas pedagógicos que os professores se deparam em contexto de trabalho.

Quando a formação contínua de professores se realiza no chão da escola é defensável que ela faça parte e esteja integrada ao projeto político pedagógico da escola como forma de partilhar os mesmos objetivos formativos. Neste sentido, a escola, além de ser uma agência formativa para o aluno é também para o professor. Concorro com Campos (2013) quando afirma que a escola e a sala de aula são lugares privilegiados para os professores, em serviço, aprenderem a ensinar. Ao aprenderem a sua profissão no contexto escolar tornam-se mais coerentes as decisões que precisam tomar para a produção das mudanças necessárias a um desempenho profissional de qualidade.

---

<sup>62</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

A escola AMBTF possui um projeto político pedagógico (PPP) formalizado e busca, na medida do possível, implementá-lo e corrigir, no percurso, as distorções entre a teoria e a prática curricular apontadas pela comunidade escolar mediante o processo de avaliação. Tive acesso ao referido PPP e não observei nele nenhuma referência ao item formação contínua. Esta ausência, contudo, não se constitui impedimento para que a referida Escola realizasse formação contínua, demonstrando que o currículo real se sobrepõe ao currículo oficial.

A diretora da Escola, destinava um tempo durante a semana, dentro da carga horária de trabalho dos professores, sempre às sextas-feiras, na parte final dos turnos da manhã e da tarde, para realizar, em comum acordo, várias atividades didático-pedagógicas decididas, planejadas e desenvolvidas de forma colaborativa, evitando-se, desta forma, uma sobrecarga profissional. Este tempo é denominado de hora atividade (HP).

Convém destacar que esta HP não é um direito dos professores vinculados à SEDUC porque não está assegurado em um quadro normativo, ficando a cargo de cada gestão escolar sua implementação ou não. Assim, a gestora da escola AMBTF se prevalecia desta informalidade e de uma certa autonomia administrativa para estruturar a organização pedagógica da escola de tal forma que os professores tivessem, em seu turno de trabalho, um tempo/espço dedicado ao investimento deles, entre eles, o da formação continuada. O papel desta gestora como incentivadora do processo formativo de seus professores é muito destacado positivamente pelas professoras participantes desta investigação-formação pelo fato dela instituir, pelo menos, o gérmen da cultura docente alicerçada em estudos realizados na escola pelos próprios professores.

Pelo que pude observar, que a forma da diretora agir fez com que as respectivas professoras se sentissem motivadas a participarem da formação contínua ora proposta. O apoio do diretor, em cooperação entre/com professores, é destacado por Hopkins (citado por García, 1999, p. 172) como um aspecto necessário para que haja mudança na educação e na organização escolar e complementa dizendo que “é muito difícil mudar” sem este apoio colaborativo.

Portanto, no caso específico da Escola investigada, a direção incentivava, valorizava e promovia a formação contínua em serviço na intenção de garantir um direito

das professoras assegurado pela LDB nº9.394/96, artigo 67<sup>63</sup>, bem como favorecer o desenvolvimento profissional das mesmas e colmatar possíveis lacunas de formação visando a melhoria da qualidade do ensino das professoras.

Destaco que diferente da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), que destina uma carga horária semanal remunerada para que as professoras realizem várias atividades pedagógicas, dentre elas a formação contínua em serviço, a SEDUC não oferece essa carga horária remunerada a seus professores para desenvolver formação contínua na escola ou em outro contexto, ficando a cargo de cada diretor, como dito anteriormente. Priorizar ou não um espaço formativo em serviço aos seus docentes, fica dependente da vontade de gestores e professores o que me leva a afirmar que tal formação em serviço, no interior da escola pública estadual, não é prioridade do estado paraense.

Sem disponibilidade de carga horária remunerada para tal atividade na escola, é compreensível que os professores se ausentem dela ao término do tempo de trabalho remunerado, ou seja, no final do turno de trabalho. Destaco que durante o tempo em que desenvolvi a investigação-formação na Escola, não houve nenhuma outra formação contínua no turno destinado a ela uma vez que os professores já estavam em formação.

Campos (2013, p. 79) destaca 6 dificuldades a serem superadas visando o desenvolvimento de uma formação centrada na escola as quais identifiquei também por ocasião desta investigação-formação relacionadas ao contexto escolar investigado. Vejamos quais são:

- a) A carência de recursos humanos qualificados (formadores) internos e externos à escola, de apoio às oportunidades de formação.

Em relação a essa dificuldade constato que a escola AMBTF ainda carece de profissionais internos qualificados bem como uma estrutura mínima de gestão para desenvolver um projeto autônomo de formação contínua. Por ser uma escola de pequeno porte, o número de funcionários lotados com formação para tal, é de apenas três<sup>64</sup> para trabalhar nos turnos da manhã e da tarde diversas atividades, fundamentalmente às

---

<sup>63</sup> O texto explicita que seja assegurado ao profissional da educação: "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado"; um "piso salarial profissional"; a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho"; um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga [horária]" e "condições adequadas de trabalho" (art. 67).

<sup>64</sup> Uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.



relacionadas ao ensino-aprendizagem dos alunos, situação que deixa a formação contínua secundarizada. Entretanto, este fato não tem sido um impedimento para que o trabalho pedagógico lá desenvolvido seja partilhado e colaborado entre o corpo docente e gestores.

O número reduzido de recursos humanos qualificados na Escola a torna muito dependente de apoios e parcerias externas, sejam eles de formadores e agências formadoras para a formação contínua de professores, situação em que esta investigação-formação se enquadra. Há de se destacar que tanto as professoras quanto a gestora se ressentiam do fato da Escola não ser um local que atraísse investigadores e formadores externos, o que pode ser explicado, em parte, devido ao fato de estar localizada em um bairro periférico, com alto grau de criminalidade, situação que distanciava os formadores externos a lá dirigirem-se. Contudo, este não foi o meu caso.

Ressalto que mesmo tendo um número diminuto de profissionais com qualificação lotados na escola AMBTF, diferentes eventos formativos eram realizados lá sob a coordenação da direção. Eles se materializavam quando a direção e o corpo técnico pedagógico realizavam diferentes atividades com os professores, entre elas, majoritariamente reuniões coletivas para tratar de assuntos administrativos-pedagógicos (avaliação, reunião com os pais, planejamento, organização para eventos festivos etc.).

É importante frisar que apesar da diretora ter dado oportunidade para se desenvolver esta investigação-formação no contexto escolar, com a minha mediação como formadora externa vinculada à Universidade, esta prática ainda não se faz presente de maneira sistemática e contínua no seio desta Escola. Quando este tipo de colaboração chega ao final, os professores e as escolas não conseguem sozinhos, dar continuidade ao trabalho, interrompendo um ciclo formativo com a saída dos formadores externos. A parceria/integração/colaboração entre as instituições formadoras e as escolas da educação básica em nosso estado é sempre recomendável, entretanto, fica muito dependente das circunstâncias e das demandas do formador/agência externa do que da própria escola e de seus professores.

Sublinho que outros atores (alunos, pais, comunidade), também fazem parte do contexto escolar e, portanto, como afirma Caetano (2003) colaboram para que a escola desenvolva seu trabalho educativo, razão pelo qual estes atores precisam ser considerados quando se pensa um dado projeto formativo de professores para a escola.

Minha participação na escola AMBTF foi então de formadora externa vinculada à UEPA, instituição parceira e colaboradora das escolas de educação básica do estado do

Pará. Esta experiência para mim foi de significativa relevância profissional “pois os conhecimentos resultantes de minhas próprias experiências como professora da educação básica e do ensino superior se somaram aos conhecimentos ali construídos” (Pernambuco & Paiva, 2013, p. 140). Isto me motiva a dar continuidade a esta experiência em outros momentos, seja na mesma escola ou em outros contextos, no sentido de melhor qualificar a minha prática docente e de investigadora, assim como contribuir para a melhoria da formação dos professores no estado do Pará.

Portanto, a parceria e a colaboração entre Universidade e escola, por exemplo, é uma agenda promissora e pode dirimir tal dificuldade anunciada por Campos no início deste item, o que reifica minha condição de formadora externa à escola.

- b) A indisponibilidade ou incapacidade dos professores para serem “formadores” dos colegas.

Uma outra questão presenciada por ocasião desta investigação-formação foi o fato das professoras da escola ABMTF não serem elas próprias gestoras da própria formação continuada na escola, seja porque lhes faltava tempo ou mesmo não se sentirem capazes para tal, deixando esta atividade a cargo da iniciativa diretora da Escola.

As quatro professoras participantes da investigação-formação trabalhavam em dois turnos (manhã e tarde), sendo três na própria escola AMBTF, e uma em outra escola. O fato de terem uma jornada de trabalho extensiva, já se nota o pouco tempo que lhes restava para planejar, desenvolver e avaliar atividades outras que não aquelas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, que por si só já era muito trabalhoso, como argumentavam.

Ademais, mesmo que elas tivessem um tempo disponível, não se sentiam capazes, como afirmaram, de propor e desenvolver uma formação contínua centrada na escola, pois ressentiam-se de uma certa limitação para tal. Como observado, verifiquei que a insegurança delas neste quesito decorre da falta de um preparo prévio na gestão de uma dada formação. Afinal, para desenvolver um processo de formação contínua é necessário preparo técnico e político evitando-se com isso a improvisação da formação. Sendo assim, por mais boa intenção que elas tivessem em realizar uma formação de forma colaborativa, faltava-lhes um certo capital pedagógico para tal fim, constrangimento que busquei superar com elas no decorrer da investigação-formação.

c) A inexistência ou escassez de materiais pedagógicos.

A falta de material didático e infraestrutura diminuta são realidades das escolas públicas estaduais e na escola AMBTF não poderia ser diferente, pois as precárias condições de trabalho afetavam poderosamente a qualidade do serviço pedagógico lá realizado. As salas de aulas em que ocorreram a formação, por exemplo, foram improvisadas pela gestão o que deixou o grupo em um processo de itinerância constante.

O material didático (livros, textos, computador e outros) usado durante a formação foi por mim viabilizado em decorrência da carência financeira da Escola para a aquisição dele (ocasionando-me despesas). Em muitas situações ouvia das professoras participantes queixas a respeito desta carência, originária da política de financiamento da educação básica da SEDUC (diminuta e centralizadora) e suas implicações para a realização de um ensino de qualidade. Sendo assim, o financiamento desta investigação-formação ocorreu com recursos próprios da investigadora, inclusive, agregando às despesas, lanches para todas as participantes do grupo nos dias dos encontros formativos.

Uma curiosidade que me causou certa estranheza foi o fato da Escola realizar diversas atividades na comunidade para angariar fundos para fazer frente às necessidades imediatas (como por exemplo: bingo, bazar, vendas de produtos alimentícios em festas escolares, sorteios de prêmios, rifas, etc.) uma vez que o repasse financeiro que a Escola recebe da SEDUC, além de ser insuficiente, é demorado por questões burocráticas. Para a gestora esta situação era humilhante, mas inevitável, porque se via de “mãos atadas” e precisava “tocar a escola”.

d) O isolamento e distância entre escolas, cada uma com um ou poucos professores.

De fato, a organização da estrutura escolar da SEDUC pouco permite uma integração pedagógica entre as escolas em rede, ficando cada uma delas restrita ao seu próprio contexto, mesmo reconhecendo que a distância geográfica entre elas é pequena.

A escola AMBTf faz parte de um agrupamento de escolas localizadas em um determinado espaço geográfico gerenciado por uma USE<sup>65</sup>, órgão responsável pela gestão administrativa deste agrupamento. A gestora da escola AMBTf avalia que a USE mesmo não tendo como função o apoio pedagógico às escolas, eventualmente realiza eventos formativos para professores e gestores, o que para ela já é uma vantagem. Assim, julgo que as funções administrativas e pedagógicas das USES deveriam caminhar juntas em um mesmo processo de trabalho. Portanto, o enfoque administrativo centra-se, segundo a gestora da escola AMBTf, muito mais na parte burocrática: repassar informações oficiais e designar atribuições legais àquele grupo específico de escolas vinculadas a ela.

A escola AMBTf faz parte da USE 6 cujo estilo de gestão como mencionado, pouco fomenta um trabalho pedagógico e formativo integrado entre as escolas a ela subordinada. Como consequência o trabalho isolado se instala o que dificulta o estabelecimento de parcerias entre elas por iniciativas próprias, independente da orientação da USE. Portanto, as escolas vinculadas à USE 6 ainda realizam um trabalho individualizado, isolado, o que pode gerar pouca inovação no campo da formação contínua em serviço, entre outras ações.

- e) As fracas condições de trabalho que não deixam aos professores tempo livre nem disponibilidade para a realização das atividades de formação.

Dentre as precárias condições de trabalho para a realização das atividades de investigação-formação na escola AMBTf podemos elencar, por exemplo, como já foi dito, pouco tempo para o seu desenvolvimento, uma vez que as professoras tinham uma carga horária de trabalho intensiva e extensiva (trabalhavam de manhã e à tarde) para atender preponderantemente as atividades de ensino e o excesso de atividades extraescolares que precisavam dar conta fora do horário de trabalho (planejar aula, elaborar o desenvolvimento da aula, providenciar material didático, avaliar trabalhos escolares dos alunos, participar de reuniões fora da escola, entre outras.).

---

<sup>65</sup> A Unidade Seduc na Escola (USE) é uma escola sede que faz a intermediação entre a gestão da SEDUC (Sede principal) e as escolas, de preferência possuidora de uma infraestrutura maior e melhor, que é responsável por um agrupamento de escolas pertencentes a um determinado espaço geográfico e que tem por objetivo ajudar as escolas pertencentes a este agrupamento a resolverem seus processos burocráticos internos e externos. A escola *lôcus* desta investigação pertence a USE 6, que é responsável por gerenciar pedagógica e administrativamente 10 escolas.

- f) As exigências colocadas pelos financiamentos da cooperação bi- ou multilateral.

Esta foi uma questão que não foi demandada especificamente pela escola AMBTF, embora se reconheça que a SEDUC, como órgão central da política educacional estadual formula-as, na generalidade, atendendo as recomendações dos organismos internacionais, conforme analisa Maués (2005) impactando as escolas e as práticas dos professores de uma maneira geral. Portanto, o mantenedor (financiamento e gestão) do sistema educacional público paraense é o poder estatal, sendo suas políticas muito condicionadas ao programa de governo eleito, por isto que, dependendo do governante, o financiamento para o sistema escolar, e, particularmente, para a formação de professores, varia conforme seu alinhamento à recomendações das organizações multilaterais.

Apesar de reconhecer a importância da formação contínua de professores centrada na escola, deparei-me com algumas dificuldades contextuais relativas ao sistema educacional paraense propriamente dito, as quais busquei superar durante o desenvolvimento da investigação-formação. Como nos lembra Fusari (2004, p.18), a estrutura da carreira docente, a forma de contrato dos professores, a jornada de trabalho, a estrutura e a gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua.

A despeito dessas dificuldades, a minha incursão neste campo de reflexão teórica e prática me motiva a defender a formação contínua de professores centrada na escola como aquela que melhor expressa os reais interesses dos professores, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, e das escolas, em termos organizacionais e curriculares. É notável observar que tal defesa não se constitui numa simples afirmação de um território para se contrapor a esta formação ofertada em outros *lócus* formativos.

Como reitera Escudero (1992, p.11-18) tal centralidade pressupõe uma mudança de lógica, de valores e de princípios, e uma opção sociopedagógica, política e ideológica, sobre a qual, na minha opinião deve prevalecer a colaboração, a processualidade e o compromisso pessoal e profissional dos professores e o compromisso institucional da escola e da gestão central, apoiando e criando condições estruturais e organizativas para tal.

A concretização da investigação-formação na escola AMBTF contribuiu, a meu ver, na dinâmica dela. Observei que esta dinâmica alterou a cultura docente já cristalizada (individualismo, desmobilização) tirando as professoras de uma zona de conforto, criando

nelas, e, na Escola, um gérmen de uma outra cultura: a de professoras mobilizadas coletivamente para refletirem e pesquisarem suas práticas visando clarificá-las e melhorá-las. Portanto, para mim, foi gratificante a experiência de desenvolver uma formação continuada em serviço, nesta Escola, apesar de todos os problemas lá vivenciados.

## **6.2 Planejando, desenvolvendo e avaliando a formação contínua de professores em serviço.**

Este item tem como objetivo proceder a descrição e análise do processo da formação contínua em serviço realizada na escola AMBTF desenvolvida por mim e pelas professoras. Para tanto, organizo esta sessão para que o leitor possa ter uma leitura de como este processo foi realizado do ponto de vista do seu planejamento, desenvolvimento e avaliação à luz dos dados provenientes da entrevista inicial e final e das minhas observações realizadas durante as sessões formativas.

### **6.2.1 O planejamento da formação contínua de professores**

O planejamento da formação contínua, ou seja, o plano de ação, a partir do qual se inicia a pesquisa-ação, foi realizado em conjunto com as professoras em que foram definidos diferentes tipos de responsabilidades e atividades. Sendo flexível, natural foi o replanejamento de tais atividades para que alcançássemos os objetivos propostos.

Como relatado anteriormente, a formação contínua de professores realizada na escola AMBTF foi facilitada por eu ter uma aproximação de amizade com a direção da respectiva Escola, o que de certa forma beneficiou a minha interação com a comunidade escolar. Sendo assim, houve uma acolhida positiva por parte da gestão e das professoras na tentativa instaurar na Escola uma formação colaborativa voltada para a reflexão de práticas docentes, proposição considerada por elas importante para o projeto educativo lá desenvolvido. A gestão da Escola, portanto, foi um elemento importante nesse processo, haja vista o seu interesse em criar um clima propício às professoras e à investigadora-formadora para que esta formação se desenvolvesse a contento para todas do grupo como forma de melhor qualificar o projeto político pedagógico da escola.

Esta conduta da gestão alinha-se à compreensão de tornar a escola AMBTF uma comunidade aprendente em que as professoras pudessem experienciar diferentes tipos de aprendizagem para debaterem questões, refletirem e partilharem ideias sobre suas práticas. Argumenta Silva (2001) que se não forem dadas possibilidades aos professores para reverem os seus propósitos educativos, para procederem à sua renovação e atualização, corre-se o risco de não se contribuir para a consecução de objetivos fundamentais à dinâmica dos sistemas educativos.

Em vista disso, no primeiro encontro do grupo nos apresentamos para nos conhecermos um pouco mais. Neste primeiro momento, informei acerca dos objetivos da minha investigação bem como reafirmei meu interesse em organizar, planejar e desenvolver com elas e para elas um processo de formação contínua centrado na escola, orientado pela pesquisa-ação.

Após um diálogo inicial acerca destas questões e dirimindo algumas dúvidas que surgiram, as quais esclareci, o convite para elas participarem foi plenamente aceito por todas, sem contestação, argumentado que seria uma grande ajuda para elas como professoras e quiçá pesquisadoras. A participação das quatro professoras na formação foi, portanto, voluntária, visando proporcionar a constituição de uma “comunidade de interesses” (Kemmis & McTaggart, 1992). Compreendo que a iniciativa das professoras em participar da formação contínua esteve envolta em um compromisso tácito, uma vez que não foi obrigatória, experiência em que se envolveram para que as ações formativas se realizassem a contento.

Mas qual seria o foco desta formação? Depois de algum debate foi acordado em momentos posteriores que o foco seriam os processos de alfabetização e letramento de seus alunos culminado com a temática ortografia, que foi objeto da pesquisa-ação desenvolvida pelas docentes.

O paradigma da formação tomado por nós como referência para planejamento e o desenvolvimento desta formação foi, à luz de Estrela e Estrela (2006), o paradigma da resolução de problemas que concebe a escola como local para a concepção e dinamização de atividades de formação contínua em que o docente pode proceder ao diagnóstico, propor soluções e avaliar sua prática docente. Neste sentido, a formação foi projetada para que as professoras assumissem uma atitude reflexiva e investigativa de suas práticas visando à mudança do contexto escolar, o que implicaria uma nova atitude acerca da profissão docente, objetivo principal da formação.

Esta compreensão concebe os professores como sendo profissionais capazes de enfrentarem situações adversas e de construírem o conhecimento necessário a sua prática. Um modelo de formação centrado na análise das práticas estimula a prática reflexiva e esta ficará mais potenciada se for feita em conjunto e em colaboração.

Para que a formação planejada surtisse efeito na Escola e nas professoras participantes buscamos corresponder aos princípios dos modelos alternativos de formação em serviço à luz de Campos (2013). Nas sessões iniciais da formação realizamos um debate sobre tal modelo para fundamentar as ações que iríamos desenvolver na formação, tendo como suporte teórico Campos (2013, p. 78) que nos serviu de orientação:

- Os professores participam com os órgãos de gestão na planificação das atividades;
- Os professores que trabalham em conjunto e participam como um grupo nas atividades de formação;
- As atividades de formação desenvolvem-se no contexto da escola e focalizam-se na melhoria do ensino neste contexto, tendo em conta as dificuldades dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos; por isso, há um enfoque no ensino da disciplina ou disciplinas específicas a ensinar, mais do que em métodos gerais de ensino;
- Os problemas do ensino na sala de aula e da organização da escola constituem ponto de partida das atividades de análise das situações, de procura, delineamento e ensaio de soluções e de observação dos respectivos processos e resultados;
- Dá ênfase à demonstração e aos ensaios de desempenho com subsequente análise dos pontos fortes e fracos do que foi observado;
- Os professores aprendem uns com os outros, aprendem trabalhando e analisando seu trabalho, mas podem contar com a colaboração e contribuição de assessorias externas em momentos chave do processo ou quando sentirem a necessidade de um apoio especializado, num contexto de equilíbrio entre a autonomia dos professores e o apoio externo; valoriza-se, assim, os recursos internos da escola com o apoio externo quando solicitado;
- As atividades desenrolam-se em continuidade no decurso de um período longo do tempo.

Assim, o planeamento coletivo da formação contínua buscou uma formação regida pelos seguintes princípios: centrado na escola, nas práticas (problemas) das professoras, na reflexão da e sobre a ação e trabalho colaborativo.



### 6.2.2 O trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo como princípio da formação contínua de professores desenvolvida na escola AMBTF foi perseguido insistentemente como forma de questionar uma cultura docente já instalada voltada para o individualismo e o isolamento. Para tanto, discutimos no grupo algumas questões sobre esta temática.

Sacristán (1993), como um dos autores internacionais acionados, nos ajudou a refletir sobre o protagonismo e a autonomia dos professores no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico tendo como fundamento o trabalho colaborativo. O referido autor reafirma que os professores devem exercer a sua profissão como investigadores nas/das aulas em que a reflexão (das diversas práticas sociais), a crítica (da qualidade de seu trabalho) e a autonomia (mudar para melhor) constituam-se em um alicerce para que eles possam, colaborativamente, propor e definir propostas educativas mais condizentes com suas realidades educativas.

Desta forma, deixam de assumir uma postura de meros executores e consumidores de projetos educativos que eles não elaboraram e que muitas vezes são obrigados a implementar. Assim, por ser entre pares, numa situação de entreajuda, o paradigma colaborativo entre professores favorece o processo de ação-reflexão-ação deliberativa, sistemática, rigorosa, tendo em vista a compreensão e soluções dos problemas práticos com os quais se deparam.

A colaboração como um dos princípios da formação contínua pode enveredar por dois caminhos distintos. Hargreaves (1998) faz a distinção entre colaboração espontânea e colaboração forçada. A primeira seria de iniciativa dos respectivos intervenientes e a segunda determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Trata-se de uma distinção importante porque as colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções que presidam a sua instituição, correm fortes riscos de não serem bem aceitas (e nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando eventualmente origem a fenômenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido.

Apesar de conduzirmos a formação para uma colaboração mais espontânea, vez ou outra, ela encaminhava-se para uma colaboração mais forçada em virtude da individualidade das práticas docentes presentes ainda na escola AMBTF. Isso tem sido atribuído ao parcelamento do trabalho pedagógico em que a intensidade e a extensidade

deste trabalho o tornam isolado e rotineiro. Apesar das professoras perceberem a importância da atitude colaborativa para a melhoria de suas práticas e que podem aprender umas com as outras compartilhando saberes e desenvolvendo em conjunto competências, elas relataram, contudo, que pouco põem em prática tal atitude.

As professoras sinalizaram que buscavam na formação uma atitude de colegialidade. Encontrar-se com seus pares para estabelecer uma ajuda mútua entre si em termos formativos, foi muito enaltecido por elas para minimizar as dificuldades encontradas na escola AMBTF.

Como o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola caracteriza-se por ser isolado e individualista solicitei às professoras que se manifestassem sobre a concepção de trabalho colaborativo bem como quais estratégias poderiam ser desenvolvidas na Escola para potencializar a colaboração entre elas e/com os profissionais que lá trabalhavam. Assim elas se manifestaram:

Eu defendo e acho muito importante o planejamento global, porque desta forma todos os professores discutiriam juntos determinados assuntos: a questão do currículo, do calendário escolar, programação cultural. Com isso, esse trabalho acaba ficando mais rico porque são várias cabeças pensantes e no final a escola tem uma única linguagem. São diferentes pensamentos, mas do todo, vai se tirar um único objetivo. Para mim, o trabalho colaborativo é o trabalho em equipe que pode acontecer de forma espontânea ou de forma organizada pela própria escola e acontece de acordo com a necessidade do grupo. E ele é muito importante por causa dos objetivos que podem ser alcançados; alavancar o trabalho em equipe (Profa. Dalva).

A colaboração deve ser entre todos porque às vezes nós esquecemos que a escola é feita por diversos profissionais, muitos atores educacionais que às vezes nem sabem que são importantes neste processo. Eu penso no projeto político pedagógico (PPP) que é a colaboração e a ajuda mútua entre os profissionais da educação para que o mesmo consiga render frutos. Quando a escola tem um PPP definido sabemos que o mesmo se estende e não é um projeto pronto e acabado e que pode haver mudanças para a melhoria das práticas. O trabalho colaborativo, portanto, visando o aspecto educacional é quando se tem um trabalho em que todos participam, dando suas opiniões e observando o que pode e deve ser mudado e o que pode ser melhorado em relação ao aspecto educacional (Profa. Keila).

A escola deveria ser mais democrática no sentido das decisões serem em conjunto, com decisões e planejamento coletivo e com a participação de todos que têm um envolvimento com a escola. Eu entendo que um trabalho colaborativo seja um trabalho em conjunto; é um trabalho como um todo, que evolui a partir dos interesses individuais e coletivos (Profa. Denise).

É quando a cultura de colaboração está inserida na escola e todos conseguem trabalhar de uma forma onde eu possa contribuir com o trabalho do meu colega e vice-versa, porque nem todo mundo têm as mesmas ideias. Têm pessoas que têm ideias que são únicas e que podem ser aproveitadas no todo, que podem ser compartilhadas. Então, por isso é importante essa colaboração porque de repente minha visão de mundo é uma e me permite um trabalho diferente e a visão do outro é diferente também; então podemos fazer uma

troca e interagir. Deveria acontecer na escola encontros semanais para a troca de ideias, informações e experiências, porque isso permite que a escola fale uma só linguagem (Profa. Socorro).

Apreende-se a partir dos depoimentos das professoras que elas reconhecem a importância de práticas colaborativas e as consideram necessárias para o alcance dos objetivos educativos, associando tais práticas como princípio da gestão democrática. Percebo nos discursos das professoras que práticas colaborativas entre elas e a gestão da Escola pouco acontecem de forma a proporcionar um trabalho em que as ideias e as práticas possam ser compartilhadas de fato, como constatado por ocasião desta investigação-formação. Neste sentido, concordo com Rogoff et al. (2000) quando reconhecem a importância do protagonismo dos professores quanto a responsabilidade compartilhada em esforços conjuntos.

Entretanto, apesar dessas narrativas apontarem para uma compreensão da importância de um trabalho mais colaborativo, as docentes, ao participarem dos eventos da formação tendiam a se isolar e a fazerem-no com culturas e rotinas mais individualizadas do que partilhadas, o que me levava, como formadora, a uma constante intervenção, chamando-as para a responsabilidade de tal trabalho e diversificando atividades para que elas pudessem desenvolvê-lo em conjunto.

A resolução colaborativa foi um pilar importante mesmo atendido em parte, pois permitiu às docentes identificarem os problemas que vivenciavam na prática e encontrarem soluções em colaboração. Esta forma de trabalhar pode melhorar a escola em relação aos princípios que devem orientar a prática do desenvolvimento profissional, conforme destacam Alarcão e Canha (2013).

Por outro lado, a colaboração se deu muito mais entre nós (eu e elas) do que entre elas. Logo, no que tange ao trabalho colaborativo mais sistemático entre as docentes na formação contínua desenvolvida, foi mínimo. Desta forma, apesar da tentativa de fomentar no grupo um trabalho nessa direção, a colaboração se deu, de fato, entre a investigadora e as respectivas professoras. Objetivei fazer com que tal colaboração não se efetivasse de forma hierárquica e impositiva, mas num sentido de corresponsabilidade e igualdade de modo a garantir um certo protagonismo delas na formação contínua, ainda que os papéis das participantes da investigação-formação fossem diferenciados (conhecimento acadêmico e não acadêmico). Este objetivo foi alcançado em parte.

### 6.2.3 Necessidades e expectativas das professoras

Um outro princípio orientador da formação contínua de professores da escola AMBTF, definido por nós, no planeamento, foi de que esta formação deveria ter como ponto de partida e de chegada o atendimento às necessidades formativas e às expectativas das professoras. Esta orientação foi proposta por mim e acatada consensualmente pelas professoras como forma de nos afastarmos de um modelo clássico de formação, pois creio que toda e qualquer formação contínua precisa emergir das necessidades formativas tendo em vista corresponder às expectativas dos docentes. A esse respeito discorre Freire (2001, p. 235) que:

Estimular a formação centrada na escola e nas necessidades de formação dos seus professores é uma aposta decisiva em que todos os agentes educativos se têm de implicar, na luta pela qualidade do ensino com vista a um verdadeiro sucesso escolar e pessoal das crianças, adolescentes e jovens do nosso país.

Eu já havia ministrado, em uma outra ocasião, uma formação sobre gêneros textuais para os professores dessa Escola em que as professoras participantes do grupo estavam presentes. Nessa ocasião, as referidas professoras relataram alguns problemas que vivenciavam. Entre eles, o despreparo teórico e metodológico para trabalhar o conteúdo linguístico com seus alunos das séries iniciais, que segundo elas, não foram supridos na formação inicial e nem em eventos de formação contínua que participaram.

As professoras destacaram no planeamento da formação que persistiam lacunas em sua formação e que ainda tinham dúvidas acerca dos processos teóricos e metodológicos no campo da alfabetização e letramento as quais vinham à tona no momento em que alfabetizavam e letravam seus alunos, o que as deixavam inseguras acerca da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Nesta problematização, da necessidade formativa, afirmavam as professoras que, apesar de promoverem atividades de ensino voltadas para práticas de alfabetização e letramento, elas tinham certas dificuldades pedagógicas e linguísticas ao ministrarem as aulas. Neste sentido, não é de estranhar que as professoras ratificaram então, o que já antevia: que elas preferiam estudar, ler, refletir, pesquisar sobre práticas de alfabetização e letramento, constituindo-se a unidade de análise central.

Contudo, as temáticas alfabetização e letramento englobam uma variedade de aportes teóricos, metodológicos e temáticos. Logo, seria preciso uma nova incursão sobre

a necessidade formativa destas professoras para afunilar e se chegar a um tema a ser investigado. Na continuidade desta problematização com as professoras, foi decidido consensualmente, que a temática “ortografia na escola” seria o eixo de análise específico, entendido como “unidade de registro”.

Ressalto que as professoras elencaram várias temáticas para serem discutidas na formação, entre elas: a questão da relação família x escola; como a família pode contribuir ou interferir no processo de letramento dos alunos; como formar alunos de leitores; como ensinar estratégias de leitura; como alfabetizar; que métodos de alfabetização utilizar; como diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos; como trabalhar com os alunos uma variedade de gêneros textuais; como avaliar as produções textuais dos alunos; como ensinar ortografia; como trabalhar diferentes textos com alunos não alfabetizados, entre outras. Para elas, portanto, importava conhecer estratégias metodológicas na área da alfabetização e letramento. É notório que as questões que elas levantaram sobre práticas de alfabetização e letramento constituem-se em um grande campo de estudos e pesquisas para estas professoras tendo em vista a melhoria de suas práticas.

Contudo, devido ao tempo destinado para a formação, foi decidido, em conjunto, que trabalharíamos com uma única questão que foi a ortografia em sala de aula. Temática esta objeto da pesquisa-ação e também da formação como forma de corresponder às expectativas das docentes que necessitavam aprender. Foi constatado por esta investigação-formação que quando os professores são protagonistas do seu próprio processo de formação o seu empenho e a motivação aumentam, ao invés de quando são meros expectadores.

O atendimento das necessidades formativas, portanto, relacionou-se às expectativas das professoras que apontaram o interesse em participar da formação em decorrência das seguintes expectativas, levantadas por elas *a priori*: suprir algumas necessidades pessoais e profissionais; obter um conjunto de informações, ideias novas; trocar experiências que valeriam para o resto da vida; passarem a ser professoras reflexivas; aprender novos conhecimentos e práticas, ou seja, foram expectativas positivas em relação à formação as quais motivaram-nas a ingressar e permanecer até o final do processo. As expectativas, portanto, foram majoritariamente as que se relacionavam ao desejo de aprofundamento de questões científicas e de suas práticas pedagógicas. Enfatizo que tais expectativas elencadas pelas professoras eram as minhas também enquanto formadora e isto foi um

norte a ser alcançado pois desejava que as docentes permanecessem até o final da formação, o que foi alcançado.

Acerca destas expectativas, assim elas se manifestaram:

As minhas expectativas são as melhores possíveis e até para suprir algumas necessidades minhas; necessidades profissionais, pessoais. Eu acredito que a minha prática antes da formação seja boa, já tenho uma formação acadêmica e eu sempre estou buscando leituras, mas sempre temos que estar abertos ao novo para aprender. Eu não tenho vergonha de dizer que preciso de ajuda. Então eu tenho uma grande expectativa em relação a essa formação. Justamente por isso, porque sempre tem alguma coisa na nossa sala que nós acabamos não sabendo como agir (Profa. Dalva).

As minhas expectativas são as melhores possíveis. Quando se fala de formação continuada eu imagino que seja uma forma de aprimorar mais os meus conhecimentos, de colaborar mais, buscar, ter mais suporte. Nós nos sentimos aguçadas, querendo saber, querendo ter mais informações e a respeito disso eu vejo que vai colaborar tanto para a prática pedagógica quanto para a experiência de vida, porque levamos informações para dentro de casa, informações para outras pessoas. Então a formação continuada é um conjunto de informações, ideias e esse conjunto de informações vai colaborar infinitamente para a nossa vivência, seja ela pedagógica, seja ela social. Enfim, eu acredito que a formação vai colaborar muito e isso é muito importante porque ela tem o papel, principalmente, de colaboração e com isso passamos a ser professores reflexivos; ver a reflexão da nossa prática, da vida cotidiana e dos meios de comunicação na sala de aula com os alunos. Então é uma coisa interessante porque vamos aprender coisas novas. Têm coisas que às vezes nós trabalhamos na prática e não sabemos a nomenclatura, a distinção do que é, do que não é (Profa. Keila).

As minhas expectativas são boas. Até em relação à reflexão da minha prática pedagógica e isso é muito importante porque às vezes nós nos prendemos muito ao trabalho e não procuramos o outro lado, o de ler, de refletir. Muitas vezes o tempo não deixa e nós não procuramos refletir. Então a formação é muito importante porque são conhecimentos, são práticas que nós estamos socializando e é uma maneira de reflexão (Profa. Denise).

São muitas (expectativas). A do aprendizado, não só para minha vida profissional, mas para minha vida pessoal também. Porque acabamos sempre trocando experiências que irão valer pelo resto da vida. Então minhas expectativas são as melhores e necessárias porque eu preciso, eu estou buscando isso. Então a minha expectativa é isso, detectar alguma coisa que ainda precisa melhorar na minha prática e no desenvolvimento dos meus alunos (Profa. Socorro).

As expectativas das docentes não foram tão diferenciadas entre elas, já que tiveram em comum a perspectiva de desenvolver um trabalho voltado para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas como alfabetizadoras no sentido de desenvolverem atividades concretas para melhor alfabetizarem e letrarem seus alunos. Com este entendimento percebo claramente que para estas professoras a articulação teoria x prática sobre alfabetizar e letrar deveria ser uma constante.

No geral, identifiquei no grupo das professoras uma expectativa positiva com relação à formação proposta, enquanto oportunidade para se compreender um pouco mais sobre questões relativas à prática pedagógica, no que se refere às questões de conhecimento científico e pedagógico de alfabetizar e letrar. Uma das grandes preocupações delas era de mobilizar tais conhecimentos e transformá-los em atividades práticas para seus alunos. Ou seja, concretizá-las em sala de aula seria um grande desafio para elas tendo em vista a melhoria destas práticas pois transformar um conteúdo científico em conteúdo escolar era um grande desafio para elas.

Portanto, a opinião unânime das professoras é que a participação delas em eventos de formação contínua contribui para (re)construir saberes científicos e pedagógicos visando a mudança significativa de suas práticas pedagógicas, considerando o contexto singular da Escola.

Contudo, devido às fragilidades das práticas de alfabetizar e letrar das respectivas professoras, o foco central da formação voltou-se mais para questões da prática pedagógica, pois elas sentiam-se insatisfeitas com a rotina de trabalho até então desenvolvida, e, ao que tudo indica, não surtia efeito positivo com seus alunos. Por este motivo, justifica-se, na concepção delas, a ênfase de que a formação proposta deveria focar mais questões práticas, isto é, metodológicas de como desenvolver com seus alunos atividades de alfabetização e letramento.

Esta reivindicação das professoras não me foi estranha como formadora pois, via de regra, é passível de compreensão, visto que, estas professoras são responsáveis pela alfabetização e letramento de seus alunos daí porque compreendem que quanto mais atividades práticas melhor. Entretanto, tal perspectiva pode nos levar a uma abordagem meramente instrumental visando superar as dificuldades de aprendizagens, no que se refere a alfabetizar e letrar seus alunos, bastando para isso, diversificar as atividades pedagógicas.

Sendo assim, priorizamos (eu e elas) questões no âmbito da prática alfabetizadora sem, contudo, descuidar do cunho teórico importante para que as professoras pudessem perceber o campo conceitual das temáticas (alfabetização e letramento) desenvolvidas na formação. Os problemas da prática pedagógica não podem ser reduzir a questões instrumentais, uma vez que o processo de ensinar e aprender envolvem decisões ético-políticas que vão para além da meramente técnica.

Em vista disso, o caráter prático da formação foi predominante como dito anteriormente, já que as professoras deram maior ênfase à aquisição de conhecimentos para melhorar a sua prática. Esta tendência, para Imbernón (2010) revela uma tradição ainda presente na formação contínua difícil de ser desconstruída porque consiste, em última instância, na atualização dos professores com vista à ação prática.

Percebi também nos depoimentos das referidas professoras, que a formação contínua proposta emergiria como atualização científica e didática uma vez que serviria para aprimorar conhecimentos; mobilizaria um conjunto de informações; melhoraria o aprendizado; compartilhar-se-ia experiências, entre outras questões.

As expectativas das referidas docentes revelam o interesse em melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica e assim, ajudar os alunos no processo de ensino aprendizagem. No entanto, senti falta de algumas questões que julguei serem importantes quando as professoras relatavam as expectativas iniciais da formação contínua como, por exemplo: saber se as atividades da formação seriam possíveis de serem desenvolvidas na escola, considerando o espaço da escola; se o tempo para estudo seria suficiente; se haveria material disponível para desenvolver o trabalho, enfim, quais as possibilidades reais que nós teríamos para desenvolver as atividades pedagógicas que a formação sugeria.

Foi de suma importância refletir com as professoras a respeito de suas expectativas iniciais face à formação contínua proposta as quais revelam a busca de um novo modo de saber-fazer, diuturnamente perseguido. O desejo de diminuir a complexidade do saber-fazer talvez seja um dos motivos propulsores que levaram as professoras a frequentarem a formação, o que também sinaliza o desejo de tornar o trabalho de alfabetização e letramento que elas realizam com seus alunos mais eficiente, mais produtivo, mais eficaz e, muitas vezes, torná-lo possível.

Assim, as necessidades e expectativas da formação arroladas pelas professoras revelam uma compreensão de que sabem identificar e reconhecer suas fragilidades no campo de ensinar e letrar seus alunos e a consciência de que, para superar/minimizar tais fragilidades, é necessário aprender mais em situação de colegialidade.

Como já relatado antes, o grupo era formado por quatro professoras do 1º ciclo do EF (1º, 2º e 3º anos) que tem como objetivo formar um aluno ao final do 3º ano alfabetizado e com um nível de letramento adequado à idade/ano escolar. Busquei saber se elas já haviam participado de algum evento de formação contínua que abordasse



questões teóricas e práticas sobre alfabetização e letramento. Apenas duas relataram que já haviam participado de formações nessas áreas. Uma delas chegou até a citar as temáticas as quais já havia estudado nesses cursos como: a criança e sua formação inicial, importância da educação infantil, entre outras.

#### 6.2.4 Eventos formativos

No primeiro dia da formação a minha expectativa como formadora era grande pois sabia que durante as sessões com as professoras iriam entrecruzar-se relatos, histórias, diversos pontos de vistas, o que me levava a pensar em atividades diversificadas caso o planejamento precisasse ser alterado, o que não foi necessário.

Após as sessões iniciais da escolha do referido objeto da pesquisa-ação (ortografia), procedemos ao estudo dos seguintes tópicos, definidos também em conjunto durante as sessões de formação:

1. Alfabetização e letramento (conceitos).
2. Alfabetização: o domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita.
3. Não há como alfabetizar sem método.
4. Pseudotextos e a escrita espontânea.
5. Níveis da escrita (Emília Ferreiro).
6. Preconceito Linguístico.
7. Aparelho fonador e alfabeto internacional de fonética (transcrição fonética).
8. Análise dos erros ortográficos.
9. Regularidades e irregularidades ortográficas.
10. Regularidades diretas, contextuais e morfo-gramaticais.
11. Situações de ensino-aprendizagem e atividades de reflexão sobre as palavras fora de textos.
12. Sequência sobre segmentação e aglutinação de palavras.
13. Sequência sobre diferentes formas de grafar o som /s/.
14. Sequência sobre o uso de R ou RR.
15. Sequência sobre uso da terminação ãO ou AM, conforme a flexão verbal.
16. Filme sobre ortografia na escola.
17. Diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia (Artur Gomes de Moraes).
18. Instrumento de acompanhamento das turmas do 1º ao 3º ano do EF (PNAIC).
19. A pesquisa-ação e os professores da educação básica

Com estas temáticas, amparadas por diferentes gêneros textuais, procurei dinamizar as sessões formativas a partir de reflexões sobre as práticas de alfabetização e letramento das docentes, bem como recorri as minhas experiências como professora e formadora de professores alfabetizadores. Estas temáticas foram trabalhadas com as professoras, tendo como suporte alguns textos extraídos de livros científicos e educacionais, produzidos por autores nacionais e internacionais com larga experiência em: pesquisa-ação; alfabetização, letramento e ortografia e outros elaborados por mim.

Sendo assim, como formadora, selecionei os textos que precisavam ser estudados, lidos, discutidos e pesquisados, tendo como critério de escolha a criticidade dos textos, a análise centrada na formação e prática dos professores da educação básica e sua acessibilidade ao nível do letramento pedagógico das professoras. Portanto, a escolha de um conjunto de textos objetivava fazê-las (re)construir um aporte teórico que contribuísse para que refletissem suas práticas de alfabetização, letramento e ortografia, situando os alcances e as limitações destes processos. Estas sessões de estudo prolongaram-se por toda a formação contínua com o objetivo de trabalhar com as docentes elementos teóricos metodológicos para analisar suas práticas.

Os textos foram ofertados por mim gratuitamente e eram entregues individualmente a cada docente antecipadamente (uma semana antes do próximo encontro). O acordo tácito era de que as professoras deveriam ler os textos antecipadamente visando: destacar as ideias principais dos autores; elencar pontos para debates e reflexão; esclarecer dúvidas, entre outras questões, tarefas nem sempre realizadas a contento, na minha perspectiva. Quando o texto não era extenso e complexo entregava-o no mesmo dia da sessão de estudo, o que fazia fluir o trabalho. Nestas sessões procurávamos trabalhar de forma dialogada os textos, situando as ideias principais dos autores, buscando sempre o enfoque teórico relacionado com as questões conceituais e práticas formuladas pelas professoras.

Ao estudarmos os textos, percebia que em algumas leituras as professoras demonstravam certa dificuldade em compreenderem as ideias principais dos autores, apesar do esforço delas para entendê-los. Em alguns momentos a discussão e o debate ficavam restritos entre mim e apenas a uma professora, pois esta atendia o que era acordado (leitura prévia do texto). Fato que levava as demais professoras a uma atitude de meras expectadoras, o que não era desejável para formação com enfoque colaborativo.

Ao inquiri-las acerca dessa dificuldade, as professoras que demonstravam passividade argumentaram que essa “se dava em decorrência de não terem tempo para ler os textos fora do ambiente escolar”, pois o tempo extraescolar que dispunham “era destinado ao trabalho doméstico e à vida social familiar”, daí porque nas sessões de estudo elas pouco contribuíam para o debate, ficando esse muito dependente do meu protagonismo e minha intervenção como formadora.

Assim, em alguns momentos, assumi tal condução de forma mais explícita para explicar conceitos dos textos visando uma melhor compreensão. Percebi que alguns textos foram de difícil entendimento para as professoras uma vez que tinham uma complexidade teórica que precisaria ser melhor compreendidos por elas, o que demandaria, segundo elas, “mais tempo de estudo”, tempo este que não dispunham como dito anteriormente.

As demais estratégias metodológicas utilizadas na formação foram: relatos de experiências, trabalhos em grupo, debates, projeção de vídeos e aulas expositivas com utilização de quadro e *datashow*, como forma de viabilizar a formação e a pesquisa-ação.

No movimento dialógico das sessões de estudo, as docentes demonstravam que prestavam atenção às minhas exposições e interagiam levantando questionamentos sobre os assuntos abordados. Ao mesmo tempo, elas aventavam certas preocupações pedagógicas ao narrarem suas experiências, muitas delas conflituosas, as quais evitávamos atribuir juízos de valor no âmbito do “certo e errado”, o que muito contribuiu para o andamento da formação.

Apesar de ter conduzido a formação para dar voz e protagonismo às professoras eu as sentia muito dependentes da minha iniciativa, sobretudo quando introduzia uma temática nova. Eu até entendia esse comportamento por me considerar “a especialista” na área da alfabetização e letramento. Entretanto, essa dependência e a falta de autonomia das docentes para a condução de suas aprendizagens me angustiarão em certos momentos pois achava que uma consciência mais crítica e autônoma permitiria que desenvolvessem melhor os estudos propostos.

Uma formação pautada na colaboração entre formadores e formandos não pode ser entendida como linear e hierárquica no processo da socialização e produção de novos conhecimentos uma vez que nesta produção interagem diferentes saberes, cuja ressignificação e seleção edificam uma dada prática pedagógica. Neste sentido, Terigi (2009) ressalta que não existe um referencial nem uma teoria acerca do modo como os

novos saberes adquiridos na formação contínua se integram ao marco referencial do professor, daí a opção política por uma ou outra prática pedagógica.

Entretanto, outro ponto a frisar é que nem sempre era possível concluirmos a atividade planejada no dia previsto, devido ao pouco tempo disponível. Desta forma, algumas destas atividades tiveram que ser concluídas pelas docentes em outros tempos e contextos como forma de exercitar a corresponsabilidade sobre a condução de suas aprendizagens.

Saliento que durante o andamento da formação, as docentes estavam fazendo outra formação contínua, realizada aos sábados, em outro contexto, promovida pelo Ministério da Educação/MEC, chamada de Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para professores alfabetizadores. Como a formação do PNAIC se desenvolvia concomitante a nossa, muitos conteúdos que foram discutidos em nosso grupo eram coincidentemente também trabalhados no PNAIC e vice e versa. Entretanto, segundo relato das professoras, elas aprendiam um pouco mais na nossa formação como declarou uma das docentes: “no curso do PNAIC os instrutores não são tão preparados, eles só pincelam e aqui estou aprendendo de verdade o que ficou a desejar lá” (Profa. Socorro).

Além das questões referentes ao conteúdo da formação (temáticas), outras emergiam no processo formativo relativas à organização curricular da escola, como não poderia deixar de ser. Por este motivo, o diálogo entre nós alcançava, por vezes, uma amplitude e complexidade tal que voltar ao foco da questão principal era um exercício para nós hercúleo.

Em muitos destes diálogos, o tom de queixa e lamentação das professoras despontavam na forma de desabafo, quando destacavam questões práticas como: comportamento dos alunos; a indisciplina; a relação escola e família; o papel da escola nos dias atuais; as atribuições do professor; saberes da profissão; procedimentos utilizados na docência; programas curriculares e livros didáticos distribuídos pela SEDUC/MEC; políticas educativas SEDUC/MEC; condições de trabalho, entre outras.

Quando o diálogo tendia para divagação, buscava retomar o rumo do debate confrontando-o com a teoria em estudo e a prática delas como professoras alfabetizadoras de forma que pudessem refletir sobre os saberes já adquiridos e os que estavam construindo. Todavia, em alguns momentos da formação percebia uma certa timidez na postura das professoras, muito provavelmente pelo fato delas se sentirem constrangidas

em não quererem revelar, possivelmente, uma certa fragilidade teórica no campo da alfabetização, letramento e ortografia, daí a participação acanhada de algumas.

O fato de certas docentes sentirem-se em alguns momentos tímidas diante das discussões que eram travadas na formação, tal conduta podia me indicar que elas estavam alheias àquele processo, por talvez não partilharem das ideias centrais dos textos, comprometendo a reflexão do corpo teórico em causa. Isto contudo, não significa dizer que elas não estavam interagindo com o grupo e com o texto e, sobretudo, aprendendo.

Nas entrevistas, as professoras se reportavam à formação inicial e contínua vivenciadas, como responsáveis por esta fragilidade teórica, muitas delas comuns às professoras, sentidas sobretudo, quando desenvolviam suas práticas, tornando-as também frágeis. Este problema foi contornado ao introduzir novas/outras concepções teóricas para que a partir delas as professoras pudessem mudar suas concepções teóricas acerca das temáticas alfabetização e letramento e ter a prática redimensionada, transformando-a, o que indica a articulação teoria-prática em um processo reflexivo e dialógico (Zeichner, 1993). Sendo assim, essa orientação nos conduziu a uma formação em que a teoria orienta a transformação da prática.

Das quatro professoras apenas uma participou da formação de forma mais ativa: fazia as leituras antecipadamente para ser debatida em outro encontro; resolvia os exercícios; respondia aos questionamentos e refletia sobre os assuntos abordados na formação, ou seja, interagia muito mais do que as outras e mostrava-se motivada em participar da formação conforme demonstra seu depoimento:

Na questão da assiduidade eu estive em quase todos os encontros. Infelizmente não pude estar em todos, mas eu tentei estar ao máximo, não só de corpo presente, mas estar observando tudo o que estava sendo falado, discutido; ouvir as outras experiências porque aprendemos muito com o outro. Para mim não era apenas uma atividade extra da escola, foi uma coisa importante, não foi qualquer coisa. É como se fosse no nível de uma faculdade, da pós-graduação. Eu tentava ler os livros e busquei sempre estar interessada. Não foi apenas a formação pela formação e sim uma coisa que eu levei realmente a sério. Procurei observar para realmente trabalhar na sala de aula e modificar minha prática. Observei muitas coisas a partir disso que eu não tinha visto antes e eu estou muito feliz em ter trabalhado. Queria que durasse mais porque assim teríamos tempo de trabalhar outras coisas que nós gostaríamos (Profa. Keila).

Em relação à atitude das docentes face à formação, posso dizer que de uma maneira geral elas foram entusiastas (queriam participar para estarem atualizadas, pois não perdiam oportunidade de participarem de formações); pragmáticas (porque queriam renovar suas práticas e até procurar “receitas novas”) e, digamos, autossuficientes (já que

demonstraram em alguns momentos estarem fazendo a formação para enriquecimento de currículo) (Estrela & Estrela, 2006). O que intencionava, na verdade, é que elas participassem e se vissem como professoras pesquisadoras, pois se tratava de uma formação que visava a pesquisa-ação.

Tais atitudes podem ter uma relação mais direta com a fase de desenvolvimento profissional as quais as docentes encontravam-se na carreira, visto que a localização delas na carreira, pode contribuir para estarem mais ou menos motivadas em participar de formações uma vez que os objetivos e as motivações profissionais alteram-se com o tempo. Das quatro docentes, Dalva, Keila e Denise encontravam-se na terceira fase da carreira definida por Day (2001), que é a fase de novos desafios, experimentação ou diversificação (do 7º ao 18º anos). Caracteriza-se por novas preocupações, responsabilidade e desejo de experimentação.

Este momento da carreira, segundo o autor, não é igual a todos os professores: uns investem para melhorar a sua capacidade como docente, diversificando metodologias e experimentando novas práticas; outros procuram promoção profissional, apostando em funções mais administrativas<sup>66</sup>, entre outras. Há ainda aqueles professores que vão reduzindo gradualmente os seus compromissos, outros que abandonam a profissão ou os que se ocupam de outra paralelamente (Day, 2001). Estas caracterizações em parte se apresentavam também para as respectivas professoras.

Apenas a professora Socorro encontrava-se na última fase do desenvolvimento profissional conforme aponta Day: preparação da jubilação e define-se por uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos; por interesses fora da escola; diminuição do interesse, do encanto e da atividade profissional. Para o autor, os docentes que se encontram nessa fase de jubilamento revelam queixas em relação à saúde e em relação ao empenho e comportamento dos alunos.

Para além destas reações, podem ocorrer casos de perspectiva positiva (interesse em se especializar mais) ou de atitude mais defensiva (menos otimismo face a experiências passadas) (Day, 2001; Silva, 2001), características presenciadas, em grande parte em Socorro. Em muitos momentos sentia por parte dela um desestímulo em relação à profissão, em relação ao comportamento dos alunos, e, por algumas vezes, ouvia também dela queixas em relação a sua saúde, precisando inclusive, em algumas formações, se ausentar para tratar de tais problemas. Confesso que senti por parte da

---

<sup>66</sup> A professora Dalva, por exemplo, no ano de 2016, foi nomeada diretora de uma escola.

docente uma atitude mais defensiva, apresentando menos otimismo face às experiências passadas, como citado por Day (2001).

Sou ciente de que o saber que as professoras construíram durante suas vidas profissionais, que é o saber da experiência profissional, é válido e foi levado em consideração nas sessões formativas, ou seja, não foi desprezado. Partimos sempre dele como possibilidade de reflexão sobre e na ação tendo em vista a construção de novos saberes.

Sendo assim, a opção teórico-metodológica sobre formação de professores explicitada no capítulo 2 desta tese, acionada na condução desta formação, não poderia ter como pressuposto de que ela seria uma experiência a mais para colmatar as lacunas teóricas e práticas apontadas pelas docentes. Não se poderia pensar que a formação a ser ministrada alteraria por si só, a prática pedagógica das professoras, que muitas vezes vinha à tona por suas vozes, quando queriam justificar as suas mazelas. Portanto, tinha clareza que a formação seria desenvolvida diante de um contexto real e não ideal.

#### 6.2.5 Concepções e práticas de alfabetização e letramento

Importa esclarecer que no Brasil usamos o termo alfabetização (de crianças e adultos) para o processo inicial do indivíduo no mundo das letras (quando ele domina a tecnologia da escrita, ou seja, aprende a ler e escrever) e, em Portugal, se usa a expressão aprendizagem inicial da leitura e escrita para designar também o processo inicial dos indivíduos nesse mundo grafocêntrico.

Conhecer concepções e práticas de alfabetização e letramento é importante para perceber o quadro teórico que as professoras participantes desta investigação-formação acionam no momento em que planejam, desenvolvem e avaliam práticas de alfabetização e letramento, práticas estas muito importantes para os professores que atuam nos anos iniciais de escolarização. Para as professoras, portanto, foi uma oportunidade de rever e ampliar conceitos, ressignificando o que para elas poderia revelar de práticas de alfabetização e letramento.

Assim, anteendo as questões relativas aos conceitos de alfabetização e letramento que poderiam ser abordadas na formação contínua julguei pertinente refletir com as professoras sobre tais questões visto que no cenário educativo brasileiro torna-se

premente que os professores dos anos iniciais do EF mobilizem conhecimento sobre esses conceitos.

A fundamentação teórico-prática sobre alfabetização e letramento privilegiada na formação contínua foi uma oportunidade para que as professoras não ficassem distantes do debate pedagógico-científico e político que estão presentes quando se decide qual o melhor processo de alfabetizar e letrar os alunos da escola pública. Ou seja, quis saber o que elas compreendiam sobre estes termos e como eles se relacionavam com suas práticas alfabetizadoras.

Neste sentido, trago na íntegra as narrativas das docentes sobre concepções de alfabetização e letramento pois revelam suas práticas de ensino. Levar em conta as concepções das professoras no processo formativo compreendia incluí-las como protagonistas da formação, portanto, responsáveis pelas suas histórias formativas e ao mesmo tempo se constituía em uma possibilidade de refletir e mudar suas práticas. Assim elas se expressam sobre alfabetização:

Para mim, alfabetização é quando a criança aprende a ler e a escrever. (Profa. Dalva).

A alfabetização é quando a pessoa, mais do que saber decodificar, também consegue fazer a decodificação e também fazer a leitura daquela palavra, daquele texto (Profa. Keila).

A alfabetização acontece a partir do momento que a criança consegue se apropriar do processo da leitura e da escrita. Quando ela defende que o que está escrito ali é “bola” ela defende que é o “b”, é o “o”, é o “l” e é o “a “. Então ela consegue ter uma compreensão de leitura e escrita (Profa. Denise).

Acredito que para eu ensinar uma criança a ler, para eu alfabetizar, é preciso eu aguçar a curiosidade dela. Às vezes, até quando a mãe diz: “meu filho não está alfabetizado porque ele não sabe ler, ele não sabe nada!” E eu converso: “por que nós não começamos a ler para esta criança, a implantar nela uma curiosidade em relação à leitura para ela amadurecer e mediante esse amadurecimento ela começa a ler? A partir disso a criança vai ter interesse, ela vai querer ler de fato e é nesse momento que pregamos a alfabetização (Profa. Socorro).

De uma maneira geral, exceto o depoimento da professora Keila, que se mostrou redundante e repetitiva já que decodificar é o mesmo que ler (no sentido tradicional), as professoras conceituaram alfabetização, mesmo tangenciando, que podemos resumir em: ter o domínio da tecnologia da escrita e da leitura; conhecer o alfabeto; saber responder às demandas escritas da sociedade etc. E, como disse a professora Dalva sinteticamente, “é quando a criança aprende a ler e a escrever”.

Durante o processo da formação contínua busquei refletir com elas acerca destes conceitos que apresentaram, sobretudo, no sentido de esclarecer que o ato de alfabetizar



deve se distanciar do ato mecânico ensinar a ler e escrever, uma vez que alfabetização pode se utilizar de inúmeras práticas.

No percurso das sessões de formação identifiquei nas reflexões das professoras que elas não seguiam um determinado método específico de alfabetização, o que, ao meu ver, deveria ser prioritário para um professor alfabetizador, seja o sintético ou analítico. Elas tinham a compreensão do que o conceito de alfabetização significava, mas na prática alfabetizadora propriamente dita ficavam, segundo elas, desorientadas e alfabetizavam (ou pelo menos tentavam) de forma assistemática e improvisada, uma vez que não utilizavam um método de alfabetização que de fato surtisse efeito com seus alunos.

Como ficou evidenciado na formação contínua, que as professoras tinham pouca clareza acerca de conceitos e métodos de alfabetização, decidimos trabalhar com conceitos e métodos de alfabetização à luz de Carvalho como forma de distinguir o método sintético do analítico. Sobre a compreensão de métodos de alfabetização, Carvalho (1995, p. 40) explica que:

A diferença está no ponto de partida da alfabetização. Métodos analíticos, também chamados globais, partem de uma história, uma frase ou uma palavra para chegar às sílabas e depois ao som das letras. O processo lógico que predomina é o da análise, do todo para as partes menores. Os métodos sintéticos seguem o caminho inverso: elementos mínimos da língua, como sílabas ou fonemas, vão sendo reunidos, numa operação de síntese, para gerar as palavras que formarão as frases.

A partir deste conceito as professoras puderam fazer uma reflexão de suas práticas e concluíram que elas utilizam em suas aulas o método sintético, e em decorrência disso se sentiam insatisfeitas com os resultados das aprendizagens dos alunos que ficavam muito aquém do expectável. A justificativa desta opção era que este seria o método de ensino mais fácil para alfabetizar seus alunos e o que sabiam trabalhar. Tal fato pode ter uma implicação negativa no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, principalmente para os alunos que entram na escola pública pela primeira vez no 1º ano, que no geral não cursaram o pré-escolar e terão, nesse momento, acesso de forma sistematizada à língua escrita.

Penso que a opção por um ou outro método não está em questão, desde que as professoras compreendam o que eles significam, suas formas de trabalho e desde que conheçam os pressupostos teóricos e metodológicos que lhe dão corpo no sentido de levarem seus alunos a de fato serem alfabetizados. A falta de um aprofundamento teórico-prático no campo da alfabetização pode ter se originado na formação inicial e contínua

em que este aprofundamento pode ter sido pouco trabalhado pelos Cursos formadores. Isto, sobremaneira, repercutiu nas práticas das professoras como pude constatar durante a investigação-formação. Muito provavelmente talvez aí resida o pouco aprofundamento teórico e metodológico da alfabetização pelas docentes.

A respeito da fragilidade e das limitações dos cursos iniciais de formação de professores Nunes (1995, p. 35) faz uma assertiva, e, tal análise continua atemporal considerando o contexto atual brasileiro:

À medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas para o exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica dita ineficiente e precária devido à formação recebida, sendo também esta considerada ineficiente, creditando àquela e a esta, a responsabilidade entre outras, pelo baixíssimo aproveitamento da educação básica e pelo caráter excludente da escola.

Provavelmente, estas críticas ainda se fazem presentes em muitos cursos de formação inicial de professores no Brasil, que não conseguem, nos limites históricos e institucionais que os cercam, propor novos objetivos, conteúdos e práticas formativas, reproduzindo assim, um ciclo de insucesso escolar, ao que me parece, difícil de interromper.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, que forma os professores para a educação pré-escolar e os anos iniciais de escolarização, ainda carecem de estudos de práticas de alfabetização e letramento com profundidade. A respeito dos cursos de formação de professores no Brasil Gatti em entrevista à revista *Época* (2016), afirma que “a mentalidade predominante nos cursos de Pedagogia é anacrônica e não atende às demandas sociais do país”. A autora defende ainda que nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase nas práticas de como ensinar para quem dará aula, ou seja, o futuro professor. Argumenta Gatti que

a maioria dos futuros professores não aprende como lecionar, não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave.

Como as professoras mostraram-se confusas e inseguras ao responderem em uma das sessões da formação quais métodos de alfabetização usavam em suas práticas, percebi, portanto, que elas, de certo modo, pouco conheciam sobre os pressupostos teórico-metodológicos que poderiam consubstanciar suas práticas no momento de alfabetizar seus alunos. A partir desta constatação passamos a estudar com mais profundidade acerca de métodos de alfabetização, e novamente Carvalho (1995, p. 36) foi acionada quando afirma ser importante que o professor estude o método de alfabetização antes de aplicá-lo considerando os seguintes aspectos:

- Os fundamentos teóricos – em que se baseia o autor (ou a bibliografia especializada) para justificar o método? Os argumentos – baseados em geral na psicologia e na linguística – são convincentes?
- As etapas de aplicação – são bem definidas, compreensíveis, articuladas? São adequadas aos interesses e necessidades dos alunos? Por exemplo, um método que pressupõe que as letras sejam chamadas pelos nomes dos personagens das histórias infantis provavelmente não será bem aceito por uma turma de pré-adolescentes.
- O material necessário – está disponível ou pode ser preparado pelo professor? Caso contrário, a escola (ou o aluno) pagará as despesas com o material?
- Os resultados previsíveis – o método já foi suficientemente experimentado, em várias escolas, por muitos professores? Que resultados são descritos pelo autor ou por quem o aplicou?

Em relação as perguntas de Carvalho buscamos refletir na formação contínua sobre os métodos de alfabetização das professoras e se surtiam efeito em seus alunos. A partir da reflexão sobre estes métodos verifiquei que as professoras priorizavam métodos sintéticos (principalmente o alfabético e silábico) como dito anteriormente, tendências fortemente presentes nas propostas didáticas de tais alfabetizadoras. Ou seja, elas valorizavam o processo de síntese. Por outro lado, independentemente do método a ser usado (sintético ou analítico) o professor precisa conhecer seus pressupostos teóricos e metodológicos para poder alfabetizar com qualidade seus alunos.

Apesar das professoras fazerem opção pelo método sintético ou analítico, defendendo que o método sintético traduz uma concepção equivocada de alfabetização que é a de que os indivíduos devem aprender primeiramente o alfabeto, depois as sílabas simples e complexas e por fim a junção das sílabas formando palavras e ao final do processo de alfabetização frases simples e depois pequenos textos. Tal fato é um equívoco, se considerarmos que a criança já é produtora de textos orais, o que a escola não leva em consideração e acaba disponibilizando para o aluno atividades de aquisição da escrita que

desconsideram as condições enunciativas próprias do funcionamento da língua. Cabe à escola, portanto, perceber a dimensão da interação dos alunos com os gêneros discursivos, orais e escritos, fora dela e sistematizar uma determinada prática de alfabetização e letramento (alfabetizar letrando).

Neste sentido, torna-se necessário que os professores estudem e pesquisem sobre métodos de alfabetização, independentemente do tipo a ser adotado, pois como afirma Carvalho (1995, p. 42) “é a competência do professor, seu envolvimento com o trabalho, a atitude encorajadora e confiante em relação aos alunos que pesam muito mais para o sucesso da alfabetização do que propriamente o método”. Ou seja, priorizei na formação com as professoras, a partir de Carvalho, o fato de que seria importante para as professoras optarem por um método como norte para um trabalho de alfabetização, mas que outras questões docentes como as anunciadas acima por Carvalho (1995) se façam presentes também no momento dos professores alfabetizarem seus alunos.

Sabemos que hoje não basta alfabetizar, é preciso que o professor alfabetizador oriente também seus alunos para compreensão e valorização dos diferentes usos e funções sociais da escrita (letramento). Neste sentido, busquei refletir com as professoras na formação o que significava para elas o termo letramento e obtive as seguintes narrativas:

Letramento é esse conjunto, essa junção entre a leitura e escrita (Profa. Dalva).

Letrar vai além de apenas ensinar a ler e escrever, requer que a criança aprenda a ter leitura de mundo, ou melhor, do mundo que a rodeia, saber os aspectos sociais, econômicos e porque não, até políticos, porém, sempre respeitando e inserindo tais aspectos de acordo com o nível de escolaridade de cada um e nunca esquecendo que sempre deve estar ligado ao contexto social em que o mesmo está inserido (Profa. Keila).

O letramento é a questão do conhecimento de mundo. O aluno tem o conhecimento que tal coisa faz o “b” mas ele não tem o conhecimento teórico. Ele tem aquela noção, aquela prática de vida. Então ele está letrado, mas ele não tem o conhecimento em relação ao que ele passa a defender (Profa. Denise).

O letramento, pra mim, é uma ação que tem que caminhar conjuntamente com a alfabetização. Temos que ensinar a criança, desde cedo a escrever e não a copiar. Porque copiar é fácil. Às vezes a criança nem sabe o que está copiando, não conhece uma letra. Temos que fazer com que a criança saiba que ela está escrevendo aquela letra, a fazer entender que aquela letra é importante (Profa. Socorro).

Estas concepções de letramento obtidas por meio da entrevista inicial em grupo foram retomadas depois com as professoras na formação, sobretudo para que elas pudessem ter clareza do que significa letramento e alfabetizar letrando.

Pelas narrativas, tudo indica que Keila se aproxima um pouco mais do que significa a palavra letramento para o contexto brasileiro. Por outro lado, as demais professoras demonstraram ter uma concepção confusa e até equivocada do termo. Entretanto, no geral, as professoras compreendem letramento como o ensino voltado apenas para atender a realidade do aluno, desconsiderando que ele precisa ser alfabetizado a partir das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, de se reconhecer a real dimensão social da leitura e da escrita.

Sendo assim, durante a formação contínua refletimos que ensinar a ler e escrever exige um processo organizado e sistemático de ensino, que possibilite alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Logo, para aprender a ler e escrever (ser alfabetizada) a criança deve ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita que estão presentes na sociedade (alfabetizar letrando). Também os procedimentos didáticos de alfabetização acompanham essa nova concepção; os antigos métodos e as antigas cartilhas, baseados no ensino de uma mecânica transposição da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, são substituídos por procedimentos que levam as crianças a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e da escrita que circulam na nossa sociedade tão centrada na escrita.

Portanto, foi importante verificar com as professoras quais concepções e práticas de letramento estavam sendo utilizadas por elas no processo de alfabetização de seus alunos, haja vista que a escola tem por objetivo não apenas formar leitores que decodifiquem e decifrem códigos, mas pessoas que interajam, reflitam e critiquem os textos e palavras divulgadas na sociedade letrada em que vivemos, de tal modo que elas possam refletir e perceber as mensagens implícitas e explícitas nos textos que ouvem e leem. É preciso, portanto, tornar os estudantes capazes de serem alfabetizados e letrados para que possam usar a escrita no dia-a-dia de forma a atender às exigências da própria sociedade, ou em outras palavras, promover o letramento.

Conforme relataram as professoras, o Estado do Pará ainda se encontra em passos lentos no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores e letradores, seja por meio da formação inicial ou contínua. Salvo um ou outro evento que aborda o assunto, percebemos que os órgãos educacionais não o fazem com tanta amplitude, ou seja, ainda é muito pouco o que se tem feito na área da formação de professores no que diz respeito a alfabetizar e letrar o aluno paraense, principalmente os que frequentam a escola pública.

Mas afinal, o que é alfabetizar letrando? Soares (2004b, p. 24), pesquisadora na área da educação e uma das principais precursoras dos estudos do letramento no Brasil, faz a seguinte reflexão acerca do processo de alfabetização e letramento que trago na íntegra:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita (aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua), letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Se uma criança não sabe ler, mas pede que leiam história para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. **Alfabetizar letrando** significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita; substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (grifo meu).

Esta reflexão de Soares acerca de alfabetização, letramento e alfabetizar letrando foi debatida de forma sistemática durante a formação. Para mim era importante que as professoras pudessem ressignificar seus conceitos e práticas sobre estas temáticas, alcançada, em certa medida, como pude observar por meio desta investigação-formação. Ao mobilizar os estudos de Soares (2003, 2004<sup>a</sup>, 2014) na formação, pudemos em conjunto, precisar com mais clareza a especificidade da alfabetização como processo de aquisição e de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfico e a importância de que ela ocorra em contexto de letramento.

Como relatado antes, a autora propõe um “alfabetizar letrando”, o que implica a consideração da leitura e da escrita como domínios específicos e o envolvimento dos alunos com os mais diversos gêneros sociais. Conclui Soares (2003) portanto, que os processos de alfabetização e de letramento são distintos, mas interdependentes e indissociáveis.

Outros autores também nos ajudaram nesta empreitada como Moraes e Albuquerque (2006) que enfatizam que caberia “à escola inserir os alunos o mais precocemente possível em situações reais de usos da língua escrita, letrando-os e alfabetizando-os simultaneamente” (p. 135). Moraes, Albuquerque e Leal (Org, 2005) estabelecem que o domínio do sistema de notação alfabética é condição necessária para uma maior

autonomia na prática de leitura e escrita na sociedade letrada sendo necessária uma alfabetização que vise ao letramento.

Em síntese, a partir dos autores estudados nesta investigação-formação posso afirmar que os alunos do EF precisam ser alfabetizados a partir de práticas sociais de leitura e escrita e não restrito apenas à codificação e decodificação de signos, como ainda se mantém em algumas práticas de alfabetização das professoras participantes desta investigação-formação. A codificação e decodificação dos signos, como apontam os estudos que realizamos na formação, não trazem bons resultados para os alunos, pelo contrário, só reforça cada vez mais o insucesso dos mesmos na alfabetização. Assim, a inserção dos alunos no mundo letrado precisa ser concomitante ao processo de aquisição da escrita e da leitura, cabendo ao professor alfabetizar letrando.

#### 6.2.6 A avaliação da formação contínua de professores: limites e potencialidades

A avaliação da formação se deu de forma qualitativa e foi trabalhada, simultaneamente, às atividades desenvolvidas durante a ação, isto é, ela foi processual pois importava o processo, a vivência, a interação e não o produto, o resultado. A avaliação contemplou a autoavaliação e a heteroavaliação do processo formativo.

Foi observado o desempenho coletivo das professoras diante das tarefas de leitura, discussão e escrita, de forma contínua. Procuramos utilizar as questões de avaliação de forma mais ampla possível, ou seja, no sentido de que a todo instante, em cada interação nas sessões, diante dos processos de construção do conhecimento, estivéssemos nos avaliando e avaliando as atividades em andamento no trabalho.

Isto implica dizer que visamos gerar processos de avaliação formativa, isto é, de construção de conhecimento, a partir dos debates gerados nas sessões, nas interações investigadora-professoras em formação, sobre questões de alfabetização, letramento e ortografia; e de avaliação de nossas próprias práticas e interlocuções, na escola ou fora dela, em nossas escritas, que, no final, deveriam, de alguma forma, nortear os trabalhos das docentes em sala de aula.

Avaliamos também critérios que levavam em conta a assiduidade e pontualidade; a participação oral nas discussões levantadas nas sessões; os processos de tomada de posicionamento diante das questões; a interação no grupo e a realização de tarefas. Ao

final da formação disponibilizamos (eu e a gestão da escola) certificado de participação da ação formativa às professoras.

Foi minha preocupação enquanto formadora e investigadora obter um *feedback* constante das professoras acerca das atividades desenvolvidas na formação. Assim, a cada finalização das etapas da formação, as professoras manifestavam-se oralmente e individualmente, de maneira espontânea, suas impressões e opiniões sobre o que vinha sendo trabalhado e a sua forma de condução.

Destaco que ao término da formação realizei também entrevista final individual (apêndice 3) com cada professora participante da formação para que estas fizessem uma apreciação geral de todo o processo formativo que vivenciaram, ou seja, solicitei às professoras que fizessem uma avaliação da formação que participaram, se autoavaliando também. Neste sentido, a partir dos depoimentos das respectivas docentes durante todo o processo formativo foi possível identificar dois eixos de análise de avaliação desta formação que nomeei limites e potencialidades da formação contínua desenvolvida, que anuncio a seguir.

Em relação aos limites da formação, o que foi mais recorrente nos depoimentos das professoras foi a questão da assiduidade delas, uma vez que por diversos motivos de ordem pessoal, profissional e de saúde tiveram que se ausentar da Escola nos dias destinados à formação, portanto faltando ao trabalho. Ao que tudo indica, o fato de trabalharem em diferentes turnos e escolas, aliado a uma jornada de trabalho doméstico, foram elementos impeditivos para as professoras disponibilizarem o tempo necessário ao investimento em sua formação contínua que ficava relegada a segundo plano quando outras questões mais urgentes de trabalhador assalariado solicita sua atenção.

No que diz respeito à assiduidade das docentes, duas disseram que tiveram uma participação regular já que precisaram se ausentar de algumas sessões por problemas pessoais e, pelo registro da frequência, estas professoras foram as que mais se ausentaram. Uma disse que teve uma participação efetiva (mas esteve ausente em alguns momentos) e outra relatou que esteve presente em quase todos os momentos (exceto um), o que de fato foi comprovado por mim conforme o registro de frequência. Destaco que esta última docente foi elogiada por mim no final da formação pelo empenho, interesse, participação e assiduidade durante as sessões.

Outra questão também muito recorrente nos depoimentos das professoras foi a questão do tempo presencial destinado à formação, que para elas ele foi diminuto para



abarcam um conjunto de saberes teórico/práticos que dessem conta de corresponder às diferentes necessidades formativas das professoras, de muitas ordens.

Tanto o tempo destinado para a formação em serviço quanto o tempo que dispunham fora da formação para poderem estudar, ler os textos, fazer as tarefas práticas foram considerados por elas diminutos, e por mim também, uma vez que todas elas trabalhavam em dois turnos e o tempo que lhes sobrava era para planejamento de aula, preenchimento de relatórios, entre outras atividades profissionais das escolas em que trabalhavam. E como elas mesmas diziam, ainda tinham os afazeres domésticos e familiares para dar conta, o que lhes tomavam mais tempo ainda. Assim, o tempo que tinham fora da Escola não podia ser ocupado porque elas tinham diversos afazeres (profissionais e pessoais) que lhes impediam de ler e estudar os textos distribuídos por mim com profundidade e proficiência.

De certa forma, esta falta de leitura prévia dos textos, acordada entre os pares antecipadamente, prejudicou em certa medida o andamento da formação, uma vez que o tempo presencial para a formação era pouco para lermos os referidos textos na escola. Em ocasiões em que se manifestava tal conduta tivemos que mudar a metodologia prevista para dar conta de explicar sobre o conteúdo do texto a ser estudado, alteração esta que buscou o atendimento do objetivo da sessão formativa.

Por outro lado, apesar de ausências das docentes durante algumas sessões formativas, houve um esforço por parte delas em participarem integralmente da formação, não só porque a carga horária destinada para a formação fazia parte da carga horária de trabalho delas (caso faltassem causaria um desconto financeiro naquele dia de trabalho se não fosse justificada a ausência para a gestão da escola), mas porque também se mostravam interessadas e motivadas para tanto. Muitas vezes presenciei um sentimento de arrependimento por terem se ausentado de uma ou outra sessão, que para elas, foi mais danoso.

Assim, vejamos como as professoras se pronunciaram sobre os limites da formação:

A questão da assiduidade; eu não fui tão assídua quanto deveria mas na discussão dos textos eu conseguia ler (não li todos os textos, infelizmente, mas eu consegui ler a maioria). Então a minha participação, em geral, foi boa mas eu poderia ter participado mais sendo mais presente; ter lido mais. O que faltou foi eu organizar meu tempo (profa. Dalva).

Na questão da assiduidade eu estive em quase todos os encontros; infelizmente não pude estar em todos mas eu tentei estar ao máximo, não só de corpo presente mas estar observando tudo o que estava sendo falado, discutido... O encontro formativo supriu

minhas expectativas, claro que o tempo foi nosso maior inimigo mas supriu minhas expectativas porque eu aprendi coisas que até então eu desconhecia (profa. Keila).

Eu considero a minha participação regular; eu tive algumas faltas por alguns motivos relevantes e o meu interesse sempre foi de estar presente. E eu achei que fui regular porque às vezes como eu não vinha para a formação então eu pegava o texto em outro momento e então fazia a discussão na formação, juntos. Dessa forma tiramos um pouco mais de dúvidas. Então eu acho que eu poderia ter tido um aproveitamento melhor. Senti falta dos encontros que eu não pude participar mas foi bom porque nós ficávamos com o material. Seria pior se eu não tivesse esses materiais porém eu acho que saí perdendo porque tem algumas coisas que lemos e não entendemos e com o professor-formador podemos tirar essas dúvidas. Então eu acho que perdi nesse sentido (profa. Denise).

Primeiro, eu vou começar pelas leituras. Eu li mas não tive tempo para uma maior dedicação. Quanto às colegas, nós não temos problemas em interagir; temos as nossas diferenças, mas nos damos muito bem juntas, o trabalho flui. A assiduidade eu considero regular porque tive problemas familiares. Eu poderia ter feito minha aula melhor; eu sou crítica comigo mesma. No ponto do distanciamento eu falhei; faltou mais conversa; mais interesse; mais envolvimento; sou muito ligada às crianças e eu sei que é um trabalho que dá retorno, que surte efeito... Tínhamos os materiais, discutimos sobre eles mas o tempo foi corrido (profa. Socorro).

Tais obstáculos diziam respeito também às condições materiais da escola em que a formação foi desenvolvida: falta de espaço propício para desenvolver atividades desta natureza, pois as salas destinadas para tal fim eram improvisadas, mal iluminadas e mal arejadas, situação que incomodava as professoras e a formadora; falta de material didático na escola, suprido pela formadora, e, de certa forma, pela gestora; ausência de biblioteca na escola, fato que contribuiu para que toda a literatura trabalhada fosse disponibilizada pela formadora com antecedência, em formato de papel, em sessões de estudos anteriores ou disponibilizada pelo grupo por *email*, ou mesmo, facultada as demais professoras presentes para que fosse distribuída às ausentes em outro dia; ausência de suporte informático e de acesso a rede de internet, o que não possibilitava o acesso de informação e de conhecimentos em tempo real.

Estas questões postas pelas professoras a cada término das sessões iam sendo registradas por mim em meu planejamento e foram, na medida do possível, minimizadas para que a formação proposta chegasse ao fim com o aceite da maioria das docentes. Assim, os obstáculos em que nos deparamos foram sendo superados com o apoio da gestão da Escola, das professoras e da formadora na busca de um clima favorável e propício para a realização das atividades de formação planejada e desenvolvida a contento.

Em relação às potencialidades da formação contínua desenvolvida, observemos primeiramente os excertos das professoras participantes da formação a seguir:

Desde o início, eu tive muitas expectativas em relação à formação. É interessante porque eu parei para refletir enquanto pessoa, enquanto professora, enquanto pesquisadora. Então a formação me levou a refletir (Profa. Dalva).

Primeiramente, eu queria te agradecer porque no governo do estado quase nunca temos essa oportunidade de estar trabalhando, pesquisando e buscando informações sobre a nossa prática em sala de aula. Então eu fiquei muito feliz em ter uma pessoa que trabalha dessa forma. Eu não conhecia o teu trabalho porque quando fiz UEPA não tive a oportunidade de ter sido tua aluna mas vejo que você é uma excelente profissional e que sua prática em sala de aula deve ser tão boa quanto estar conosco. Você levou a sério realmente; não vinha aqui somente para coletar dados; estavas realmente envolvida; nos provocando pra a reflexão e com isso tivemos o resultado que temos hoje. A questão da formação foi válida para você também porque você está buscando informações. A formação e a formadora foram imprescindíveis para a pesquisa porque se fosse só a pesquisa pela pesquisa acredito que o trabalho não daria certo, claro que não chegamos a cem por cento mas poderia ter sido melhor se nós tivéssemos um tempo maior (Profa. Keila).

No começo, eu me questionava se essa formação iria ser como as outras porque têm formações que sempre são as mesmas coisas. Só que à medida que foi passando eu vi que eram coisas novas, discussões novas, o envolvimento foi maior; todos estavam participando, tinham aquele interesse. Foi bom nesse sentido. Chegamos a escolher assuntos, colocar as nossas necessidades formativas. Então eu acho que foi muito bom porque teve um envolvimento; não foi uma coisa pronta pelo formador, foi uma coisa fechada pelo grupo; eu achei uma coisa nova, diferente (profa. Denise).

A sua contribuição foi ótima. Apesar do pouco tempo nós absorvemos muito conteúdo mas a questão do tempo... se nós tivéssemos a sexta-feira exclusivamente para a formação, seria ótimo. Eu tive expectativas mas elas foram além porque eu aprendi muito; claro que eu preciso aprender, ler mais; avaliar tudo com mais calma, mas eu já estou conseguindo fazer com que meu aluno pense e reflita sobre a ortografia e, no geral, eu acho que nós ganhamos muito (Profa. Socorro).

É de se perceber que os depoimentos das professoras foram favoráveis a continuidade do trabalho proposto inicialmente. Elas, em diversos momentos da formação destacavam: o quanto era promissor uma formação contínua desenvolvida a partir das reais necessidades formativas dos professores; ter tido a oportunidade de planejar, organizar e desenvolver junto com a formadora todos os passos da formação. Para as docentes tal fato devolveu a elas um protagonismo na forma de conceber e materializar eventos formativos mais condizentes com suas práticas, embora a respectiva formadora tivesse tido também um papel de protagonismo como forma de coordenar, motivar e induzir as professoras a continuarem até o fim da formação.

Esta adesão voluntária das professoras em participarem da formação até o fim foi outro elemento favorável a sua satisfação pois, como argumentavam, elas tinham certa

resistência em participar de formações de cunho obrigatório e impositivo como geralmente as ofertadas pela SEDUC/MEC realizadas fora do ambiente escolar e em outro turno diferente daquele em que trabalham.

Ademais, o conteúdo da formação, sua metodologia e a relação humana/profissional estabelecida entre a formadora, as professoras e a gestora foram também elementos que caracterizaram uma impressão favorável à formação, visto que em tal condução imperou a civilidade; a corresponsabilidade; o compromisso ético e o respeito; a pluralidade de concepções e crenças ideológicas, políticas e educativas entre as participantes. As professoras foram unâimes em afirmar que tal formação possibilitou uma oportunidade de reflexão de suas práticas; de tomada de consciência de que algo precisa mudar para a melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como, de estudar continuamente para poder compreender e buscar soluções para o enfrentamento dos complexos problemas educacionais que vivenciam em salas de aulas e no interior da Escola.

Acentuo também que as professoras demonstraram um esforço significativo em seus estudos para revisar certos conteúdos já trabalhados (ou não) na formação inicial ou em outras formações que vêm participando ao longo da carreira profissional, demonstrado por ocasião das leituras e dos debates dos conteúdos dos textos nas etapas formativas. Logo, não seria estranho admitir que as professoras no início da formação destacaram a profundidade e a complexidade dos conteúdos a serem trabalhados como algo que poderia ser danoso à formação em questão, daí o receio delas de não corresponderem aos objetivos propostos da formadora.

Tal receio advinha dos conteúdos dos textos com um certo grau de complexidade por exigirem um arcabouço teórico e também, um grau de compreensão maior dos conteúdos manifestos e implícitos que eles apresentavam. Contudo, os estudos dos conteúdos se deram de forma satisfatória tanto para a formadora quanto para as professoras possibilitando novas aprendizagens docentes. No entanto, em alguns momentos da formação, eu percebia a existência de dificuldades de domínio de conteúdo por parte de algumas professoras, o que revelava que o processo formativo precisaria ser, de fato, contínuo, com mais tempo para trabalhar com elas temas sobre os quais tinham pouco ou nenhum domínio.

Assim, no decorrer da formação foi se percebendo que o estudo de conteúdos/textos com tal complexidade e profundidade eram necessários para a aquisição de novas

aprendizagens, revisão de concepções e para fundamentar novas práticas. Neste sentido, considero que tal receio não foi um empecilho para a continuidade dos estudos, ao contrário, foi um grande desafio assumido por todas as professoras porque possibilitou alcançar patamares mais avançados de aprendizagem.

Por conseguinte, procurei saber das docentes se a formação atendeu às suas expectativas a partir das necessidades formativas por elas elencadas. Julgo que tal atendimento foi posto em destaque de forma favorável pelas professoras devido elas próprias terem tido a oportunidade de participarem também da decisão de qual necessidade formativa poderia ser melhor colmatada tendo em vista algum tipo de limitação pedagógica ou científica.

Todas elas foram unânimes em destacar este atendimento como ponto favorável da formação contínua que participaram sob minha coordenação, acrescentando ainda, que a formação não se limitou tão somente a atender à necessidade formativa (alfabetização, letramento e ortografia) identificada por elas mas, sobretudo, procurou alargar e aprofundar o debate a ela associado com elementos da sociolinguística, linguística, da gramática, da pedagogia e da sociologia, entre outras áreas, como forma de refletir e compreender as diferentes culturas orais e escritas que circulam no interior das escolas públicas, tendo em vista o objetivo de instituir práticas pedagógicas mais comprometidas com o sucesso estudantil daqueles oriundos das camadas menos favorecidas da população.

Tal condução se assentou na compreensão de que toda e qualquer formação contínua, pautada em uma perspectiva de se centrar no atendimento das necessidades formativas dos professores, corre o risco também de não ser promissora, pois como ressalta Pimenta (2007), as necessidades formativas não são constantes nem definitivas. Ou seja, embora seja possível partir delas, as ações de formação contínua precisam propiciar reflexões e conhecimentos que favoreçam a criação de outras necessidades antes não existentes por desconhecimentos.

Esta observação de Pimenta foi confirmada por nós durante o desenvolvimento da formação pois não foram raras às vezes em que nós, professoras e formadora, abordamos outros temas (tão importantes quanto) e usamos o aporte de outras ciências para aprofundar questões pedagógicas levantadas pelas docentes. Questões estas não previstas, mas correlatas ao tema central de estudo (alfabetização, letramento e ortografia), o que

nos dá a ideia de que toda formação tem que ser dinâmica, plural, aberta e com múltiplas possibilidades de intercâmbio de conhecimento teórico e prático.

Considero que a minha atuação como formadora teve um caráter formativo, pois tive a preocupação em articular necessidades formativas, dúvidas, inquietações, saberes e reflexões sobre as práticas já desenvolvidas até então pelas professoras participantes como forma de melhorar suas práticas, embora reconheça que a reflexão para a mudança de práticas exige muito mais do que saber mais e melhor sobre um determinado conhecimento, pois tal mudança não ocorre de maneira instantânea e automática como se só bastassem o acúmulo do conhecimento.

É necessário, portanto, que além do conhecimento reflexivo sobre determinados temas formativos as professoras tenham a oportunidade de, ao refletirem sobre eles em contextos de trabalho, tenham a possibilidade também de decidir coletivamente sobre em que perspectivas metodológicas, políticas, sociais e pedagógicas precisam ancorar o trabalho docente para atender um público estudantil, cada vez mais heterogêneo nas escolas públicas paraenses.

Neste sentido, por ser professora universitária e formadora e por querer dar continuidade a este tipo de formação centrada na escola, a avaliação realizada pelas docentes serviu também para que eu pudesse identificar quais as estratégias da formação causaram um maior impacto nas docentes no que diz respeito aos níveis pessoal, didático e institucional. Ou seja, a avaliação neste caso serviu-me de *feedback* para possíveis ações futuras.

Minha intenção ao realizar a formação foi a de fazer com que as professoras aprendessem com suas próprias práticas e que tivessem uma formação teórico/prática mais sólida visando desencadear processos de reflexão e mudanças de concepções e práticas a respeito dos trabalhos desenvolvidos cotidianamente em sala de aula (o que irão ensinar) e que tivessem por base a aprendizagem da alfabetização, letramento e ortografia.

Uma questão interessante a se refletir e que foi recorrente nos depoimentos das docentes no momento da avaliação da formação foi em relação a importância que elas deram à realização do trabalho em grupo como o realizado, pois segundo elas esta dinâmica permitiu: “a socialização das atividades”; “a troca de experiências”; “interagir”; “estar observando tudo o que estava sendo falado, discutido”; “aprender com o outro”; “tirar dúvidas juntos”. Logo, segundo as docentes, houve um envolvimento e ajuda entre

todos os participantes para a construção de um clima profícuo de trabalho de grupo colaborativo.

Infiro, por conseguinte, que as professoras demandam por um espaço formativo na Escola em que a sua formação contínua possibilite trocas de saberes entre professores e formadores, visando partilhar dúvidas, aprender mais e melhor tendo em vista a melhoria de suas práticas e mudança educacional. Tal aspiração ainda é uma realidade a ser construída no interior das escolas públicas no Pará de forma sistemática (não pode ser eventual/esporádica), oficial (não pode estar fora do projeto educativo das escolas) e pedagógica (não pode estar à mercê de um leque de objetivos instrucionais tão somente).

Outra questão que as docentes destacaram na avaliação da formação foi a de que a formação permitiu que elas tivessem o protagonismo de investigadoras também a despeito de todas as adversidades que se deparam no interior da profissão e da escola. Para todas elas, foi a única experiência de investigação sobre suas práticas da qual participaram, constituindo-se em um grande desafio e possibilidade de trabalho docente futuro. Afirmaram que gostaram da experiência e que gostariam de continuar a desenvolvê-la uma vez que ao pesquisarem sobre a sua própria prática puderam ter a oportunidade de refletir de maneira mais sistemática e aprenderam novos conhecimentos teóricos e práticos que as fizeram mudar certas práticas.

Portanto, para as docentes, a formação proporcionou novas aprendizagens, uma vez que adquiriram conhecimentos novos, tiveram acesso a outros saberes, à novas abordagens teóricas, principalmente nos campos da pesquisa-ação, alfabetização, letramento e ortografia. Ou seja, refletiram sobre suas práticas associada a um trabalho de pesquisa-ação desenvolvido por elas, evento formativo que será descrito e analisado no capítulo seguinte, e que foi um grande desafio para todas nós. Apesar das recentes investigações sobre o professor pesquisador e do pouco conhecimento de sua prática nas escolas, o que se percebe é que a cultura de investigar a própria prática não se configura de fato, conforme pondera Lüdke (Coord., 2004), pois ela é muito pouco desenvolvida pelas docentes.

Ao se pensar a formação contínua de professores centrada na escola e na própria prática docente, o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e a escola básica, por exemplo, surge como um elo importante para a materialização delas. Neste sentido, para oportunizar a prática da reflexão na formação de professores, a escola, e também a universidade devem criar um espaço de trabalho colaborativo e assim,

contribuir para o processo de formação contínua. E é com essa oportunidade, também, que o professor pode se tornar produtor de saberes.

Em relação à repercussão da formação contínua desenvolvida na Escola, as professoras participantes sugeriram que tal formação tivesse uma amplitude maior para atender outras colegas que não puderam participar devido ao fato de trabalharem em outro turno. Segundo a Profa. Dalva, “foi tão importante e tão interessante que não pode ficar só com as professoras do turno da manhã porque é uma coisa que vai surtir efeito na escola em todas as turmas”. Destacaram também sobre a necessidade de haver uma continuidade da formação de maneira a promover uma formação processual que considerasse dúvidas, inquietações, saberes e novas problematizações das professoras, pois o trabalho docente é imprevisível, tenso e complexo.

Outra questão sobre a potencialidade da formação foi em relação à repercussão desta experiência formativa nos alunos. Segundo elas, a formação teve repercussões positivas na aprendizagem dos seus alunos no sentido de que mudaram concepções, melhoraram suas práticas o que fez com que seus alunos aprendessem mais e melhor, como destaca a professora Socorro: “...claro que eu preciso aprender, ler mais; avaliar tudo com mais calma, mas eu já estou conseguindo fazer com que meu aluno pense e reflita sobre a ortografia, e, no geral, eu acho que nós ganhamos muito”.

García (1999, p. 220) corrobora com esta ideia quando afirma que a formação de professores tem impacto na aprendizagem dos alunos quando eles “melhoram os resultados cognitivos (compreensão dos conceitos, competências de pensamento, aprendam a aprender), assim como os resultados socioafetivos (motivação, implicação, satisfação, autoconceito, relações sociais, etc.)”. Em vista disso, é oportuno trazer à baila Imbernón (2011) quando afirma que os professores só veem a formação como um benefício quando percebem que o novo programa formativo teve repercussão na aprendizagem de seus alunos, supondo um benefício para o aluno e, conseqüentemente, na forma de exercer a docência.

Em síntese, a avaliação da formação segundo as professoras foi positiva o que demonstra que os objetivos traçados foram alcançados de forma satisfatória. Ressalto que para mim, como professora formadora, a avaliação foi muito útil uma vez que pude ouvir das docentes como foi o desenrolar da formação de tal sorte que refletia também sobre minha prática: se eu tinha conhecimento e competência teórica em relação às temáticas trabalhadas na formação; se os conteúdos planejados e executados fizeram com que elas



refletissem sobre suas práticas visando a mudança; se houve um equilíbrio entre as questões teóricas e práticas, e, fundamentalmente, se as professoras mudaram suas concepções e práticas de alfabetização e letramento a partir do que foi discutido e trabalhado na formação, o que ao meu ver foi positivo levando-me a inferir que a formação obteve êxito.

Estes relatos me fizeram perceber que havia acertado o caminho e que as questões desenvolvidas na formação foram ao encontro das expectativas das docentes, embora a participação das professoras na formação não ter sido a esperada por mim, pois criei grandes expectativas no início (no que tange à frequência, participação, assiduidade, autonomia etc.). No geral, houve, dentro das possibilidades de cada docente, uma participação efetiva contribuindo para que os objetivos da formação fossem alcançados satisfatoriamente.

As atividades desenvolvidas na formação foram pautadas pelo trabalho colaborativo, de mútua ajuda, como forma de superar alguns obstáculos com que nos deparamos, o que foi visto pelas participantes como elemento positivo do processo formativo. Julgo que essa convivência foi significativa para todas nós proporcionando experiências, vivências profissionais e afetivas as quais foram pouco a pouco nos constituindo efetivamente em uma comunidade aprendente, o que me leva a defender a escola como *lócus* privilegiado da formação contínua de professores.

## **7. A PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO E TRABALHO**

Este capítulo problematiza a pesquisa-ação como instrumento pedagógico e científico desenvolvida pelas professoras participantes da investigação-formação como forma de contribuir para mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras. O intuito de desenvolver esta pesquisa-ação assenta-se na compreensão de que a formação de um profissional reflexivo e crítico oportuniza a melhoria das aprendizagens de seu aluno, além de contribuir para o avanço educacional da escola. Para tanto, descrevo e reflito como foi desenvolvida a pesquisa-ação, situando-a como um dos eventos da formação contínua realizada pelas quatro professoras participantes desta investigação-formação em contexto de trabalho, com o apoio da investigadora/formadora.

A partir de um quadro conceitual que a circunscreve, busco responder uma questão central desta investigação-formação: se ela foi propulsora de mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras das referidas professoras. Sendo assim, a pesquisa-ação foi uma opção metodológica importante porque, em conjunto com as atividades formativas, contribuiu para obter resposta para tal questão.

Pretendo, portanto, problematizar um processo investigativo que ocorreu no decurso de uma formação contínua centrada na escola ABMTF cuja investigação e formação constituíram-se unidades de um mesmo processo, sendo difícil precisar onde uma começa e a outra termina e vice-versa.

### **7.1 Desenvolvendo a pesquisa-ação**

Atendendo aos objetivos da investigação-formação desenvolvemos a pesquisa-ação como uma das atividades da formação. Se para mim a realização de tal atividade no decurso da formação foi um grande desafio, para as respectivas professoras, muito mais. De início, foram consideráveis as dificuldades que tivemos que enfrentar e solucionar para que pudéssemos concluir estas atividades (formação e pesquisa-ação) sem muitos problemas. Entre eles, posso citar a precária infraestrutura da escola AMBTF; a dificuldade de prever um tempo de trabalho das professoras para tais fins; fragilidade

teórica-metodológica das professoras no que se refere ao conhecimento da pesquisa em si, e, sobretudo, a pesquisa-ação, seu significado, pressupostos, entre outras questões. Mas tais adversidades não foram desmotivantes para nós, ao contrário, no decorrer do tempo formativo serviram de incentivo para superação dos, por vezes, intermináveis problemas que a Escola pública, *lócus* desta investigação, vivenciava.

Nas sessões de formação que precederam a realização da pesquisa-ação propriamente dita, as temáticas conhecimento científico, pesquisa e pesquisa-ação foram temas de estudos e debates, de modo que certos conceitos foram trabalhados para que as professoras pudessem mobilizá-los para rever conceitos, refletir e analisar suas concepções e práticas alfabetizadoras.

Nesta fase inicial da formação, situar as professoras perante um quadro conceitual acerca da pesquisa-ação tendo em vista a mudança de suas concepções e práticas alfabetizadoras provocou nelas inicialmente uma atitude de insegurança, interrogação e expectativa pelo fato de nunca terem tido a oportunidade de desenvolver este tipo de pesquisa em contexto de trabalho e nem na universidade, por ocasião da formação inicial.

A experiência em pesquisa das professoras resumia-se a monografias elaboradas no término dos Cursos de Graduação e de Especialização, trabalho exigido para a conclusão destes Cursos. Experiência que, para elas, como relatadas por ocasião das entrevistas, “ficaram muito a desejar”, demonstrando insatisfação perante a qualidade das supostas pesquisas embrionariamente desenvolvidas.

Superada inicialmente uma certa fragilidade teórica das professoras no que se refere à pesquisa-ação, avançamos com o projeto de pesquisa-ação, fruto de um debate que se multiplicou numa série de sessões de formação, que se prolongou por alguns meses. Estas sessões tiveram como propósito definir em conjunto: o objeto da pesquisa-ação; suas bases teórico-metodológicas, explicitar e clarificar a proposta de intervenção, entre outros. Para mim, como investigadora-formadora, era importante, na ocasião, criar um clima de confiança mútua e de abertura de diálogo para que a proposta da pesquisa-ação caminhasse a contento.

Durante a formação foi decidido em conjunto o eixo central de reflexão, estudo e pesquisa, a partir das necessidades formativas problematizadas pelas professoras sendo definido o tema “ortografia em sala de aula”, uma vez que as docentes se ressentiam de uma certa dificuldade em alfabetizar e letrar melhor seus alunos neste campo do ensino da Língua Portuguesa. A questão do ensino de ortografia como objeto de estudo não

despontou para elas como um mero acaso. Ao contrário, pois estavam preocupadas com a frágil aprendizagem da maioria dos seus alunos nesta área pois precisavam dominar a norma escrita (convenção ortográfica), visando à produção de textos bem produzidos do ponto de vista ortográfico.

Sendo assim, as professoras tinham consciência de que o ensino deste conteúdo por elas ministrado não era adequado para que a aprendizagem de ortografia se concretizasse de forma satisfatória para ambos (professoras e alunos), e, portanto, interessaram-se em buscar outras formas de compreensão deste fenômeno para realizarem melhores práticas de ensino.

Convém destacar, que pelo relato das professoras, julguei legítimo este objeto de pesquisa posto que está estreitamente relacionado com as práticas das professoras dos anos iniciais de escolarização, em que alfabetizar e letrar proficientemente é uma exigência do 1º ciclo do EF de modo que os alunos tenham as condições necessárias para avançar ao ciclo seguinte. Ademais, o contexto escolar no qual se realiza tal prática foi problematizado pelas professoras: a forma como as docentes conduzem seu trabalho (problemas de ensino), dos alunos (problemas de aprendizagem), da escola (currículo por ciclo de formação e recursos pedagógicos), da família e da sociedade que vivem (questões culturais, linguísticas etc.), cenários nos dizeres das professoras “muito complexos e amplos para minimizar a curto prazo dificuldades de aprendizagem de ortografia”.

Neste ponto, refletindo com elas, acerca das adversidades que se defrontam no processo ensino-aprendizagem situamos Marx (citado por Oliveira, 2010, p. 15) com a ideia do “processo de complexos” sobre o qual, o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, portanto, imutáveis, sendo possível mudar o que está aparentemente dado.

Esta ideia trouxe às professoras uma reflexão importante do papel delas como profissionais transformadoras da realidade educativa que vivem frente à adversidade no meio em que vivem e tentam combater. Neste cenário, a consciência por parte das professoras que tais adversidades fazem parte do mundo material porque vivemos em um mundo real (e não idealista) em estado de mudanças conflituosas, contínuas e ininterruptas, foi encorajador. Saber superá-las, foi o grande desafio às professoras quando compreenderam que tais adversidades não são coisas acabadas muito menos intransponíveis e que é possível mudar concepções e práticas.

Uma questão me chamou a atenção na investigação-formação apresentando-se muito fortemente em todas as fases da pesquisa-ação desenvolvida por elas: a consciência da necessidade de mudanças de suas práticas alfabetizadoras. Para elas, todo o investimento até então realizado na investigação-formação e os demais que viriam até a conclusão da pesquisa-ação só teriam significado se pudessem contribuir para “mudar suas práticas de ensino de ortografia”, enfaticamente destacada por elas. Este pragmatismo das professoras pode parecer uma contradição se considerarmos que para tal é necessário também uma consistente base teórica da ciência pedagógica e da ciência linguística, especialmente da ortografia da Língua Portuguesa para que tal perspectiva possa ser construída, afinal, em meu entendimento, é impossível ensinar o que não se sabe.

Considero esta reivindicação das professoras como legítima visto que, a elas é imputada a responsabilidade de um “saber fazer” eficaz para o alcance dos objetivos de ensino do 1º ciclo do EF, ou seja, de uma prática mais qualificada que favoreça, de fato, a aprendizagem da alfabetização de seus alunos. Desta forma, centrar a pesquisa-ação na prática das professoras significou para todas nós valorizá-la e pôr em evidência para efeito de estudo e reflexão em que a articulação teoria e prática constituiu-se uma unidade de análise, sem sobreposição ou oposição.

Sendo assim, após a delimitação do objeto de estudo (ortografia) e do caminho metodológico, as professoras, juntamente comigo, planejaram e desenvolveram as seguintes fases da pesquisa-ação, quais sejam:

- Elaboração de uma atividade diagnóstica de ortografia para os alunos.
- Sistematização dos dados do desempenho ortográfico individual dos alunos.
- Sistematização dos dados do desempenho ortográfico da turma.
- Intervenção (aplicação de uma aula) didática sobre ortografia.

A seguir, descrevo e analiso a pesquisa-ação sobre ortografia desenvolvida pelas professoras.

### 7.1.1 Diagnose e sistematização dos dados

Nesta fase as professoras realizaram um diagnóstico do nível de ortografia de seus alunos no sentido de verificar quais problemas apresentavam sobre as regularidades e irregularidades ortográficas. Coube-me, então, mediar com as professoras o estudo de tais temas nas sessões de formação para que elas pudessem compreender seus significados e práticas. Convém ressaltar inicialmente que este estudo exigiu de todas nós uma atenção muito grande pois não foi aprofundado pelas professoras participantes por ocasião dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados por instituições universitárias públicas e privadas na cidade de Belém.

Embora o Curso de Pedagogia forme o professor para o exercício do magistério da educação pré-escolar e dos anos iniciais de escolarização (1º ao 5º anos do EF), a formação experienciada, segundo a avaliação das professoras, foi muito generalista e polivalente pois trabalhavam com classes unidocentes, vendo-se de tudo um pouco, nos campos da linguística, matemática, ciências naturais e sociais. Faz assim sentido, o argumento de que, para elas, a especificidade e o aprofundamento do conhecimento científico (o que ensinar?) e pedagógico (como e para que ensinar?) no campo da linguística de uma maneira geral, tenha sido trabalhado de forma pouco aprofundada no currículo deste Curso como também nos Cursos de Especialização que realizaram.

O Curso de Pedagogia abarca campos de conhecimentos muito vastos e complexos, daí provavelmente explique o conflito das instituições de ensino superior em definir um desenho curricular que contemple de forma equânime os conhecimentos teórico-metodológicos indispensáveis e necessários à docência desta modalidade e nível de ensino.

Deste modo, mesmo tendo oportunidades curriculares na formação inicial e especialização para estudar o conhecimento do campo linguístico, as professoras ainda apresentavam certa dificuldade em compreender princípios e conceitos no campo da ortografia, por isto avaliavam que seus alunos apresentavam erros ortográficos constantes.

Antes de adentrar na diagnose e sistematização dos dados trabalhei com as professoras os conteúdos regularidades e irregularidades ortográficas. Nesse momento, pudemos refletir que na regularidade ortográfica podemos prever a grafia correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um princípio

gerador, uma regra que se aplica a várias palavras da língua em que aparece essa dificuldade. Exemplo: R (início da palavra) risada; R (começo de sílaba precedida de consoante) hon-ra; R (no final de sílaba) por-ta e RR (entre vogais). As regularidades ortográficas dividem-se em regularidades diretas, regularidades contextuais e regularidades morfo-gramaticais.

Em relação à regularidade direta a criança no momento da escrita comete trocas entre os chamados pares mínimos como o P/B, T/D, F/V. São chamados pares mínimos porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação. Por exemplo, P e B são consoantes bilabiais diferindo-se apenas quanto ao movimento das cordas vocais (som surdo e sonoro); T e D são consoantes linguodentais; F e V são labiodentais.

Embora nessas correspondências exista uma perfeita regularidade entre som e letra (por isso são regularidades diretas), os alunos cometem desvios ortográficos porque ao escreverem têm alguma dificuldade em diferenciar os sons envolvidos, ou seja, as trocas das letras pelos alunos (“barrer” no lugar de varrer, “dapete” para tapete) podem ser em decorrência dos sons P/B, T/D, F/V serem muito próximos em sua realização no aparelho fonador (no caso, a diferença se dá no movimento das cordas vocais). São também consideradas regularidades diretas sons M e N (em início e meio de palavra, sem serem sons nasalizados).

Foi importante trabalhar este conteúdo com as professoras para que elas pudessem aprofundar o conhecimento do que são as regularidades diretas para poder entender porque seus alunos apresentam dificuldades de analisar fonologicamente os segmentos sonoros no momento em que escrevem. Vale destacar que no processo inicial de apropriação do sistema ortográfico, os alunos apresentam essa dificuldade e cabe ao professor ajudá-los desde o início do processo de aquisição da língua escrita evitando-se com isso que eles acumulem experiências negativas em relação à apropriação de sua escrita.

Como esse tipo de desvio ortográfico ocorre no processo inicial da aquisição da linguagem escrita pela criança, ele é recorrente, grande parte das vezes, em turmas do 1º ano (alunos de 6 anos), como comprovado por esta investigação. As professoras tinham essa compreensão, uma vez que chegaram a um consenso de que cabe ao professor (a elas) ajudar os alunos desde o início do processo de aquisição da língua escrita.

Cabe aqui fazer um registro, do quanto foi importante durante a formação as professoras retornarem aos estudos do processo inicial da escrita ancorados em alguns autores, entre eles, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1997), para rever conceitos sobre o processo de aquisição da escrita<sup>71</sup>, processo esse que antecede o domínio ortográfico, e sobre o qual as professoras tinham pouco conhecimento. Durante a formação refletimos e analisamos este processo de tal forma que as professoras conseguissem identificar em qual nível seu aluno encontrava-se para poder intervir em sua escrita visando avançar para outros níveis de desenvolvimento.

Ferreiro e Teberosky (1997) destacam também, que os erros ortográficos cometidos pelos alunos durante o processo de aquisição da escrita não podem ser vistos pelos professores como algo negativo, uma deficiência linguística, pois são erros construtivos que expressam hipóteses que as crianças lançam mão para poderem se apropriar da modalidade escrita de sua língua. À medida em que eles vão formulando suas hipóteses para expressar de forma escrita a língua, vão, com a ajuda dos professores, chegando ao domínio do sistema convencional (ortográfico) da escrita e, desta forma, aumentando seu repertório linguístico. Imbuídas desta compreensão, a identificação dos “erros ortográficos” por parte das professoras converteu-se em um trabalho pedagógico propulsor do conhecimento ortográfico sem a preocupação de valorizar erros.

Com este estudo, portanto, incentivei as professoras para que refletissem sobre as formas de como elas “viam” tais alunos em termos de prontidão alfabética porque este olhar avaliativo traz, muito provavelmente, consequências para os resultados da aprendizagem dos alunos.

Com efeito, pude observar na formação e na pesquisa-ação o esforço das professoras em questionar, autocriticar, refletir e relativizar as suas práticas acerca dos “erros ortográficos”, cuja avaliação reproduz um olhar, por vezes, discriminatório. Para evitar esta injustiça, as professoras destacaram que este “olhar avaliativo” não pode ser igual para todos os alunos visto que, como constatado por elas, os mesmos encontram-se

---

<sup>71</sup> Os estudos da psicogênese, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1997) apontam que a partir do momento que a criança passa a buscar soluções para descobrir as características essenciais da escrita, ela compreende que há diferenças nessa representação e está relacionada com o “som” das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Sendo que inicialmente a criança não diferencia o desenho da escrita, as hipóteses são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo, em seguida, a criança pensa que na escrita é necessário fazer a correspondência de uma letra para cada sílaba, mas logo perceberá que não funciona deste modo. Convivem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética. A interpretação e a produção do que é ler e escrever, feitas pela criança, estão definidas pelas autoras como os níveis conceitualizados: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.



em níveis de alfabetização diferenciados (do pré-silábico ao alfabético). Daí ser necessário diversificar práticas de ensino de ortografia para atender satisfatoriamente os níveis de aprendizagem alfabética de seus alunos.

Esta compreensão permitiu, a partir de então, que as professoras firmassem o compromisso tácito em respeitar e valorizar o capital cultural e linguístico dos alunos com a perspectiva de desenvolverem competências e habilidades linguísticas para aumentarem seu repertório gramatical, incluindo a aprendizagem da norma padrão, evitando-se com isto, reproduzir o preconceito linguístico<sup>72</sup>.

É importante destacar que a valorização por parte dos professores do capital linguístico que os alunos trazem adquirido em seu meio sociocultural não dispensa o papel da escola em ensinar o domínio da norma padrão, afinal, é a qualidade do domínio deste saber que o distinguirá no seio da sociedade como um bom (ou mau) escrevente/falante. Neste sentido, Bourdieu (1998) nos ajudou a compreender que o *capital cultural* que a criança traz de casa/comunidade tem grande impacto na definição do destino escolar dos alunos.

O preconceito linguístico, entendido na perspectiva de Bourdieu (1998), é uma violência simbólica pois representa a legitimação da dominação de uns sobre os outros ao valorizar uma cultura (dita superior) em detrimento da outra (inferior), acentuando-se diferenças e desigualdades, gerando, com isso, a discriminação, e, por conseguinte, a segregação. Por isso o tema do preconceito linguístico foi muito debatido durante toda a formação visto que era notório várias situações que evidenciavam a ocorrência dele em sala de aula de forma explícita ou oculta, exemplificadas pelas professoras quando ocorriam: desqualificação da oralidade e da escrita, *bullying*, humilhações, reprimendas, emitidas tanto por parte das professoras quanto dos alunos.

Uma das crenças desfeitas neste estudo diz respeito ao fato de que a formulação e reprodução do preconceito não era feita somente pelas professoras mas por seus alunos, também, muitas vezes, reproduzindo o discurso presente em práticas escolares. Algumas falas dos alunos descrevem o que foi dito: “aprende a falar direito, abestado”; “não é

---

<sup>72</sup> O preconceito linguístico pode ser caracterizado quando há a emissão de um juízo de valor, um julgamento, uma atribuição de qualidade quanto a forma de se expressar do escrevente/falante. Tal juízo de valor é formulado com o intuito de depreciar e desqualificar o falante/escrevente, via-de-regra, associados aos grupos de menor poder e prestígio social, com relação a determinadas variedades linguísticas construídas na escola ou no seio familiar/social. Nesta compreensão, é razoável supor que há uma forte relação entre desempenho escolar e origem social.

assim que se escreve, seu burro”, “o Fábio fala tipo bandido, cheio de gírias”; “o João não fala igual a professora”; “se continuares a errar muito nas provas, vais acabar puxando carroça”; “a Maria só sabe cantar e dançar tecnobrega e sertanejo<sup>73</sup>, música de ricos ela nunca ouviu na vida”; “Professora, museu bom mesmo é a minha casa, lá tem coisa velha ainda em uso”. Tais falas dos alunos, a grosso modo, demonstram a pouca familiaridade e intimidade que estes têm com o capital linguístico e cultural que a escola valoriza, reproduz e consagra, não permitindo o respeito à diversidade.

Para as professoras, a reflexão sobre suas práticas acerca do ensino de ortografia e do preconceito linguístico contribuiu para que se evitasse a reprodução de práticas, até então ineficazes, para o alcance dos objetivos propostos para seus alunos. Isto é, a formação e a pesquisa-ação já começava a surtir efeito positivo, aos meus olhos, pois possibilitava, à partida, a reflexão e mudança da prática do ensino de ortografia destas professoras.

Dando seguimento aos estudos do ponto de vista conceitual, as regularidades contextuais, como o próprio nome indica, é o contexto da palavra ou da sílaba que vai definir qual letra ou dígrafo deverá ser usada. Rojo (2009, p. 67), uma das autoras estudadas por nós na formação, exemplifica os seguintes casos:

o caso do RR e do SS dobrados sempre será usado entre vogais; do uso do M antes de P e B para grafar a nasalidade e do N nos outros casos (que não o ditongo nasal); do uso do C e do G antes de A, O, U e do QU e GU antes de E, I etc.

Conclui a autora que “basta o aluno aprender uma regra: toda vez que acontecer o contexto silábico X, a letra será assim ou assado”. Estes exemplos foram identificados pelas professoras nas atividades de seus alunos em que puderam observar que eles ainda reproduziam “erros ortográficos” enquadrados na regularidade contextual<sup>74</sup>, cujas palavras eram grafadas de forma incorreta.

---

<sup>73</sup> Ritmo musical popular predominante da região norte e nordeste do Brasil, considerado por parte da sociedade elitizada de baixo prestígio musical.

<sup>74</sup> Outros exemplos são o uso do J formando sílaba com, O e U em palavras como jabuti, jogada ou caju; uso do Z em palavras que começam com o som de Z (zebra e zinco); o uso do S no início das palavras, formando sílaba com A, O e U (sapo, sorte, sucesso); o uso do O ou U no final das palavras que terminam com o som de U (bambo e bambu); o uso do E ou I no final das palavras que terminam com o som de I (por exemplo, perde, perdi); o uso do M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (campo, canto, minha, pão, maçã); uso do M em posição final de sílaba (bambu); uso do N em posição final de sílaba (banda); uso do til (manhã); uso do dígrafo NH (em diferentes regiões do Brasil) em palavras como minha, galinha que são, de fato, pronunciadas como “mia” e “galia”, de modo que a vogal anterior ao dígrafo é

Na continuidade dos estudos foi possível também debater com as professoras que existe ainda um terceiro grupo de relações letra-som em que a compreensão de regras propicia aos alunos, em fase de alfabetização, certa insegurança ao escrever, que são as regularidades morfo-gramaticais. Elas são definidas por “aspectos ligados à categoria gramatical da palavra (morfologia) e envolvem não fonemas ou sílabas, mas morfemas (por derivação, composição)”. Alguns exemplos de regularidades morfo-gramaticais, à luz de Rojo (2009, p.67), foram trabalhados com as professoras para melhor explicitar o quadro conceitual que orientava o estudo do objeto da pesquisa-ação por elas desenvolvidas: Foram eles:

- Adjetivos de origem escrevem-se com *s* (portuguesa, inglesa);
- Substantivos derivados de adjetivos escrevem-se com *z* (beleza, tristeza);
- Coletivos terminados com o som /au/ escrevem-se com *l* (milharal, arrozal, capinzal);
- Substantivos terminados com o som /ise/ escrevem-se com *c* (chatices, criancices, meiguices);
- Formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado escrevem-se com *u* (cantou, dançou);
- Formas verbais da 3ª pessoa do plural do futuro escrevem-se com *ão* (cantarão, correrão); todas as outras com *m* (cantaram, correram);
- Flexões do imperfeito do subjuntivo escrevem-se com *ss* (cantasse, amasse);
- Infinitivos escrevem-se com *r*, embora em muitas variedades do português do Brasil, esse *r* não seja pronunciado (cantar, correr) etc.

Há de se destacar que Rojo (2009) argumenta que essas regularidades são por vezes ensinadas, mas, mais comumente, são aprendidas (pelos alunos) por observação, demorando a se estabilizar. Este argumento levantou nas professoras uma certa inquietação no que se refere ao papel de ensinar a ortografia: é ou não é necessário priorizar o uso correto da norma ortográfica? É inócuo o ensino da ortografia para aqueles alunos que não se encontram em nível alfabético? O atendimento à norma culta deve ser demonstrado pelos alunos no tempo certo do ciclo de escolarização em que se encontram? Questões que deixam transparecer que não é fácil abandonar esquemas conceituais pré-concebidos.

---

nasalizada e o dígrafo não é pronunciado); nos casos em que a nasalização se dá por contiguidade, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal (cama e cana).

A professoras reconheceram também que nem sempre a idade dos alunos coincide fielmente com os níveis de aquisição da escrita deles. Por exemplo, havia alunos do 1º ano, com 6 anos de idade, que já se encontravam no nível alfabético (de prontidão para a apropriação da norma ortográfica) e outros do 3º ano, com 10 anos de idade, que se encontravam ainda no nível silábico-alfabético (precisando primeiro avançar para o nível alfabético visando a prontidão para a apropriação do sistema ortográfico). Este reconhecimento, segundo as professoras, foi importante para “saberem o que trabalhar para seu aluno avançar em termos ortográficos”.

O domínio da alfabetização e letramento por parte dos alunos é um processo longo e complexo que não se encerra no final do ciclo inicial de escolarização em que os alunos se encontram, visto que exige um conjunto de habilidades e competências do campo linguístico que eles provavelmente só alcançarão no decorrer do processo de escolarização, ao longo da vida escolar. Logo, concluíram as professoras, de que ao permanecerem na escola até o final dos 14 anos de escolaridade básica e obrigatória, espera-se que tais alunos ampliem e solidifiquem o conhecimento deste campo, caso tal escolaridade seja de qualidade.

O entendimento de que o domínio da escrita de forma proficiente difere de aluno para aluno mediante o contexto escolar e social em que vivem conjugado com o tempo e a qualidade da aprendizagem foi a explicação que chegaram para refletir sobre os prováveis “erros ortográficos”, razão pela qual tal domínio não acontece ao mesmo tempo, de forma homogênea, sem conflitos e dificuldades para todos os alunos.

A professoras compreenderam que a mobilização do sistema ortográfico não é igual para todos os alunos, posto que a apropriação correta entre a oralidade e a escrita segundo a norma culta, exigida e valorizada pelo currículo escolar, varia conforme os conhecimentos linguísticos que já possuem, muito dependente do letramento emergente e do letramento familiar, adquiridos ambos não só na escola como também ao longo da vida em contextos extraescolares.

O letramento emergente é o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas antes da aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas, situadas e reais. Neste processo encontramos três conjuntos de competências fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura e escrita posteriores:

competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico, sintático, semântico e ortográfico (Mata, 2006).

O letramento familiar é a participação ativa da família ao proporcionar aos indivíduos os materiais escritos e as práticas ligadas à leitura e à escrita que são tão valorizadas pelas sociedades grafocêntricas. Sendo assim, as experiências familiares e comunitárias de letramentos possuem um impacto significativo no desempenho escolar das pessoas (Mata, 2006).

Ao refletirem acerca da origem de classe dos seus alunos, foi visível constatar que eles são oriundos de um contexto social de baixo nível socioeconômico e muitos vivem em situação de risco e de vulnerabilidade, em que a participação em práticas e eventos de letramento no lar e na comunidade eram, na maioria, mínimas, mesmo reconhecendo a força de sedução dos meios de comunicação na atualidade, sejam eles grafados ou virtuais, perante um público que nasce na era digital, da informática e da *internet*. A grosso modo, não foi surpresa para as professoras, como relatado por elas, de que a privação cultural e linguística dificultasse que esta apropriação acontecesse de forma rápida, sem conflito e no tempo da escolarização em que os alunos se encontravam, expectativa essa ingenuamente esperadas pelas professoras.

Logo, foi possível concluir que a exigência por parte das professoras de que todos os seus alunos aprendessem a chamada “escrita correta” de forma homogênea é uma ilusão que foi desconstruída pelas professoras na formação, compreensão que teve consequências nas mudanças de suas práticas do ensino de ortografia, como relatadas por elas e observadas por mim. Isto levou as professoras a desenvolverem atividades que favorecessem ao desenvolvimento linguístico dos alunos a partir dos níveis de alfabetização que estavam, concebendo-os como uma continuidade de aprendizagens.

Vejamos agora outro domínio da ortografia por nós tratado na formação que foram as irregularidades ortográficas. Elas se justificam pela tradição, uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Neste caso não existe uma regra específica e o aluno precisará memorizar a forma correta. Neste sentido, é preciso que o professor use como instrumento de trabalho o dicionário, por exemplo, ou realize uma prática sistemática de leitura com o aluno a fim de que ele se familiarize com as palavras e as incorpore ao seu vocabulário (imagem fotográfica).

Destaco que demos grande importância ao desenvolvimento deste conteúdo (regularidades e irregularidades ortográficas) nas sessões de formação por ser objeto da

pesquisa-ação desenvolvida pelas docentes. Para tanto, distribuí textos científicos que abordavam o tema<sup>76</sup>; expliquei o conteúdo aprofundando conceitos e dirimindo dúvidas com o apoio de diferentes recursos tecnológicos; mobilizei os conceitos e novas questões a partir de exemplos concretos das práticas de ensino das professoras. Isto é, a formação e a pesquisa-ação deveriam evidenciar, no decorrer e ao final, se as docentes haviam de fato compreendido e aprendido o referido conteúdo para mudança de concepções e práticas.

Com esta conduta, quis evitar a reprodução de usuais práticas de formação caracterizadas pelo modelo clássico em que, muitas vezes, o conteúdo formativo trabalhado não passa de simples troca de “receitas” ou de modelos prescritivos universais (ênfase no como fazer). Em meu entendimento, uma formação contínua baseada em um modelo clássico não pode qualificar-se como formativa, pedagógica e educativa porque não permite o debate acerca do que é realmente formativo na vida dos professores. Como formadora perguntava-me: quais condições permitem aos professores, formarem-se? Que significados os professores atribuem à formação? Quais valores os professores mobilizam para formarem-se?

Dando continuidade às atividades da pesquisa-ação foi acordado entre nós que as docentes deveriam promover uma atividade diagnóstica de ortografia com seus alunos para verificar o que eles já sabiam e não sabiam sobre as regularidades e irregularidades ortográficas e o que precisariam avançar em termos de novas aprendizagens. Entretanto, apesar de termos discutido e estudado sobre as regularidades e irregularidades ortográficas, as professoras sugeriram que seria melhor trabalhar somente com as regularidades ortográficas (diretas e contextuais), o que aquiesci, pelo fato do tempo da formação ser exíguo para se fazer uma pesquisa-ação mais ampla que abrangesse outras questões ortográficas.

A atividade de diagnose de ortografia elaborada pelas professoras com seus alunos não foi por mim observada (em sala de aula), pois foi realizada em outro momento de trabalho das professoras. Todavia, as referidas professoras foram orientadas por mim antes de realizarem o diagnóstico ortográfico de seus alunos e chegamos a um consenso

---

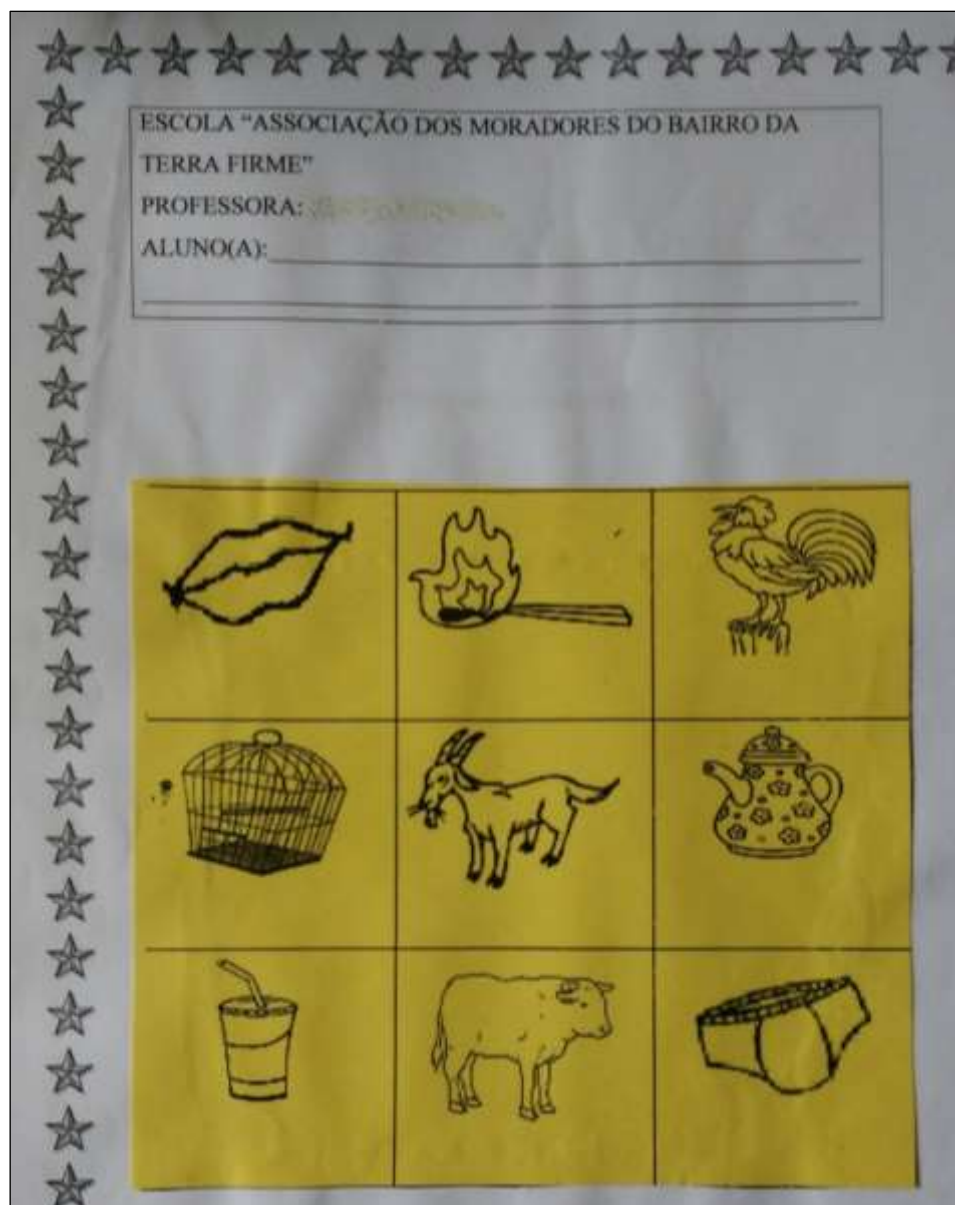
<sup>76</sup> Principalmente os seguintes textos: capítulo “O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia” de Artur Gomes de Moraes (2007) do livro *Ortografia na sala de aula*; textos do livro *Didática do nível alfabético* (1990a) e *Didática do nível silábico* (1990b) de Esther Pillar Grossi; textos do livro *Escrita nas séries iniciais* de Elizabeth Baldi (2012) e textos do livro *Letramento múltiplos* de Roxane Rojo (2009).

acerca de qual seria a melhor forma para a realização da diagnose. Foi decidido, então, que as docentes realizariam um ditado de palavras soltas com o objetivo de diagnosticar o domínio de algumas correspondências ortográficas diretas e contextuais por parte dos alunos.

Ficou acordado também que as professoras do 1º e 2º anos (Keila, Denise e Dalva) fariam o ditado com palavras que contemplassem apenas as regularidades ortográficas diretas (pares mínimos P/B, F/V, T/D M/N) em virtude dos alunos ainda estarem no processo inicial de aquisição da escrita e a professora do 3º ano (Socorro) faria atividade diagnóstica com as regularidades diretas e contextuais por estarem seus alunos em um nível de escrita mais avançado. Cabe aqui ressaltar que na escola ABMTF apesar dos alunos frequentarem a mesma turma ou terem a mesma idade encontram-se em níveis diferentes de desenvolvimento da escrita.

Ressalto que apesar da explicação conceitual realizada durante a formação, constituindo-se sempre em revisões e ampliação de conceitos, as docentes tiveram certa dificuldade em entender esta fase da pesquisa-ação, o que demonstrou a pouca familiaridade delas com as questões específicas do campo da ortografia e acabaram por ditar também outras palavras que não continham os pares mínimos (P/B, F/V, T/D, M/N no caso das regularidades diretas), ou, como no caso das regularidade contextuais, a professora ditou algumas palavras que não possuíam tais regularidades.

A seguir, as atividades diagnósticas realizadas pelas professoras com seus alunos, as quais foram objeto de reflexão na formação. Ressalto que a professora Keila fez opção por realizar duas atividades diagnósticas.



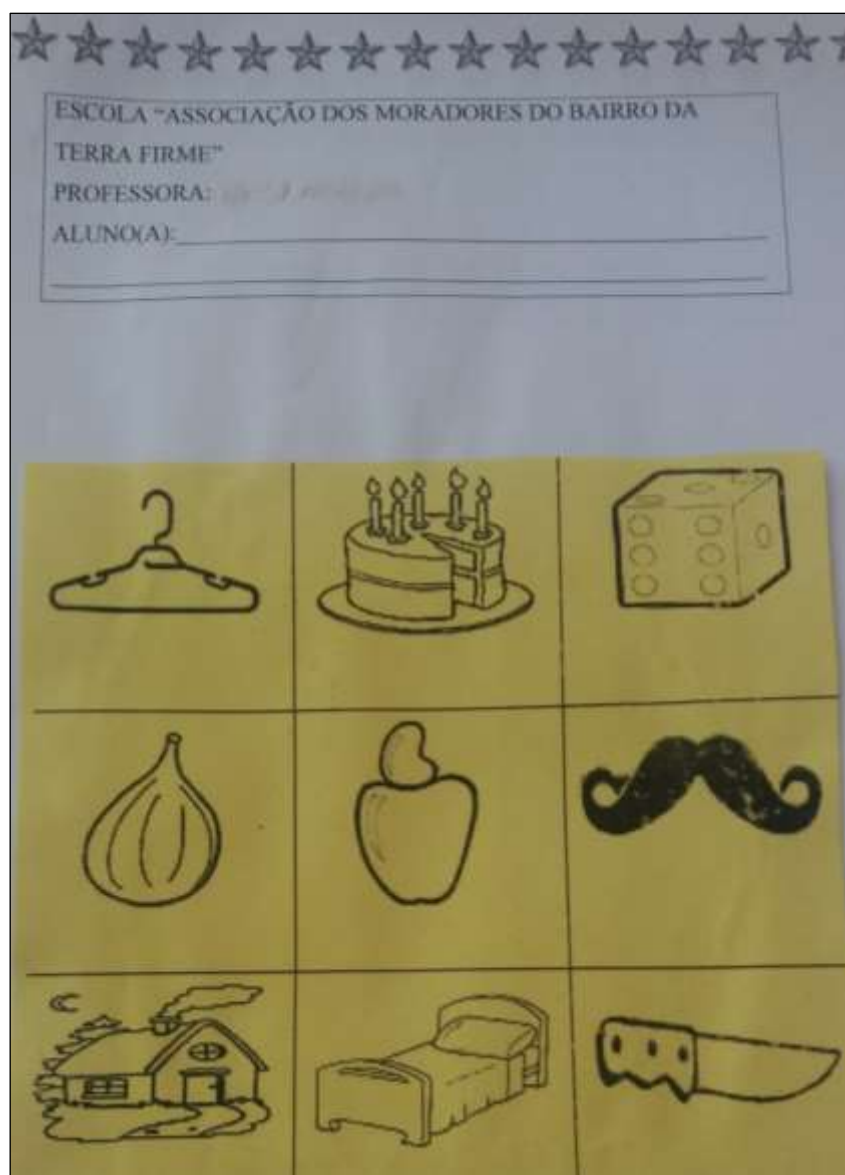
**Figura 15. Primeira atividade diagnóstica realizada pela professora Keila (1º ano). Autoditado.**<sup>78</sup>

Fonte: Arquivo da investigadora.

Nessa atividade os alunos deveriam escrever as palavras: boca, fogo, galo, gaiola, bode, bule, suco, vaca, cueca.

<sup>78</sup> O ditado mudo ou autoditado é a atividade alfabetizadora em que o professor mostra somente figuras aos alunos e pede para que eles escrevam os nomes.

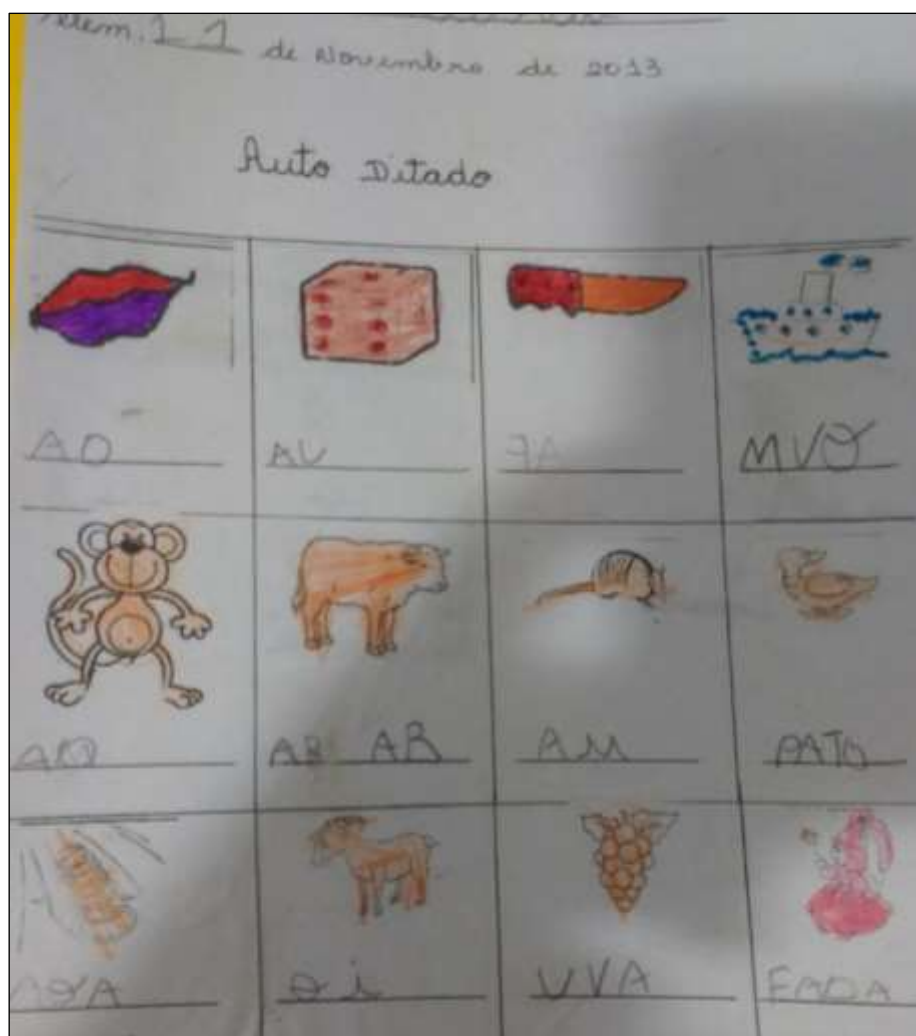




**Figura 16. Segunda atividade diagnóstica realizada pela professora Keila (1º ano). Autoditado.**

Fonte: Arquivo da investigadora.

Nessa atividade os alunos deveriam escrever as palavras: cabide, bolo, dado, cebola, caju, bigode, casa, cama, faca



**Figura 17. Atividade diagnóstica realizada pela professora Denise (1º ano). Autoditado.**

Fonte: Arquivo da investigadora.

Nessa atividade os alunos deveriam escrever as palavras: boca, dado, faca, navio, macaco, vaca, tatu, pato, mola, bode, uva, fada.



**Figura 18. Atividade diagnóstica realizada pela professora Socorro (3º ano). Autoditado.**

Fonte: Arquivo da investigadora.

Nessa atividade os alunos deveriam escrever as palavras: pipoca, arara, borboleta, jumento, gula, gola, capela, quilo, cachorro, sapo, sorvete, tampa

É de se destacar que apesar de Dalva ter realizado a atividade diagnóstica com seus alunos, ela não as me repassou como acordado, mesmo sendo reiteradas vezes solicitado por mim em diferentes momentos da formação. Contudo, o fato desta professora não ter me entregue a atividade diagnóstica, como uma das ações da pesquisa-ação, em diferentes momentos da formação ela expressou oralmente como os alunos as realizaram o que foi tomado como referência para planejar a sua intervenção. Sendo assim, a atividade diagnóstica da professora Dalva realizada oralmente não foi um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Após a atividade de diagnose, era preciso analisar na formação o que os alunos dominavam e o que não dominavam em termos de ortografia. Para tanto, decidimos

utilizar como suporte para a sistematização dos dados, o mapa do desempenho ortográfico dos alunos extraído do livro *Ortografia na sala de aula*<sup>79</sup>, de Artur Gomes de Morais (2007) por considerar que nos traria alguns elementos comparativos de análises de forma mais clara possível. Segundo Morais (2007, p. 46), por meio de elaboração de mapas de desempenho, “o professor pode sondar, mediante instrumentos, os conhecimentos ortográficos de seus alunos, a fim de identificar as principais conquistas e dificuldades por eles apresentadas e planejar um ensino que atenda às necessidades da turma”.

Antes de realizarem a atividade de análise dos desvios ortográficos, em uma sessão de formação, distribuí o texto já referido, lemos e debatemos as ideias explícitas e implícitas do autor em conjunto e expliquei a partir de exemplos concretos como as professoras deveriam realizar o mapeamento do desempenho ortográfico de seus alunos à luz de Morais. Julguei importante este procedimento pois Morais (2007) destaca o quanto é necessário que os professores planejem o ensino diversificado em um tempo formativo a longo prazo, considerando esta aprendizagem como um processo marcado não pela aquisição de saberes (lógica de acumulação de conhecimento) mas sim de produção de saberes (respeito a diversidade). Reitera Morais (2007, p. 48) que:

Esse mapeamento permitirá planejar tanto as metas coletivas (quais questões ortográficas serão ensinadas a todos durante o ano, semestre, cada bimestre) como as metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

No entanto, convém ressaltar, que o mapa anunciado por Morais não foi trabalhado por nós na sua totalidade, ou seja, precisei fazer uma adaptação ao desmembrá-lo em duas partes em que pudessem atender as regularidades diretas e contextuais, bem como para que as professoras pudessem também assinalar os níveis de aquisição da escrita aos quais seus alunos se encontravam (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Informações estas necessárias em virtude de alguns alunos ainda encontrarem-se nesses níveis e não no nível alfabético que seria o último e mais próximo do domínio (em parte) do sistema ortográfico.

A seguir apresento os mapas preenchidos pelas docentes do que os alunos já haviam aprendido em termos ortográficos e o que precisavam avançar sobre as regularidades ortográficas.

---

<sup>79</sup> Capítulo: O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia.

ANO: 1º ANO

MAPA DO DESEMPENHO EM ORTOGRAFIA

Marcar com sinal de + quando o(a) aluno(a) usar o emprego da correspondência ortográfica. Quando errar coloque o letra E.

ALUNO(A)	P	B	T	D	F	V	II - início de palavra	II - início de palavra	Nível ortográfico	Nível ortográfico	Nível ortográfico
1- Alberti Augusto	+	+	+	+	+	+	+	+			Ok
2- Alice Amaral										Ok	
3- Ana Kayla	+	+	+	+	+	+	+	+			Ok
4- Ana Marcelle	+	+	+	+	+	+	+	+			Ok
5- Anny Caroline	+	+	+	+	+	E	???	???			
6- Danilo Duarte	+	+	+	+	+	+	+	+	Ok		
7- Elias Gabriel	+	+	+	+	+	+	+	+			Ok
8- Emanuelly da Conceição											
9- Emerson Arthur									Ok		
10- Esther Ramos	E	E	E	E	+	E	E	E			

**Figura 19. Atividade diagnóstica realizada pela professora Keila (1º ano). Regularidades diretas.**

Fonte: Morais (2007), adaptado pela investigadora. Nome fictício dos alunos.

ANO: 1º ANO

MAPA DO DESEMPENHO EM ORTOGRAFIA

Marcar com sinal de + quando o(a) aluno(a) usar o emprego da correspondência ortográfica. Quando errar coloque a letra E.

ALUNO(A)	P	B	T	D	F	V	II - início de palavra	II - início de palavra	Nível ortográfico	Nível ortográfico	Nível ortográfico
Alan Rodrigues	+	+	+	+	+	+	+	+			
Ana Maria											
Aniel Stephany	+	+	E	E	E	+	E	E			X
Brenda Cristina	E	+	+	+	+	E	E	E			X
Camilly Victoria	E	E	E	E	E	E	E	E			X
Carolina Pontes	+	+	+	E	+	+	+	+	X		
Cristophe Mikelly	+	+	+	E	+	+	+	+			X
Dani Gustavo	+	+	+	+	E	E	+	E			X
Eduarda Reis	+	+	E	+	E	E	+	E			X
Emilly Karla											
Gabrielly Sofia	E	E	E	E	E	E	E	E	X		
Gabriel Salgado	E	+	+	+	+	+	+	+			X
Italo Caia	+	+	E	+	+	+	+	E			X
Izadora Marques	+	+	E	+	+	+	+	E			X
João Victor Lima	+	+	E	+	+	+	+	E			X
Leticia Witoria	+	+	E	+	+	+	+	E			X
Nedson Bandeira	E	+	+	E	E	+	+	E			X
Serena Rafaela											
Vitor Albuquerque	+	E	+	+	E	+	+	E			X
Rafael William											

**Figura 20. Atividade diagnóstica realizada pela professora Denise (1º ano). Regularidades diretas.**

Fonte: Morais (2007), adaptado pela investigadora. Nome fictício dos alunos.

ANO 2º 2º Bimestre

**MAPA DO DESEMPENHO EM ORTOGRAFIA**

Marcar com sinal de + (quando o(a) acertar o emprego da correspondência ortográfica).

ALUNO	P	R	RR	G	GU	C	Q	X	J	S	N	E	S.A.	A
Adrian Silva Teixeira	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Anão Nascimento	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Augusto Cesar	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Bruno Henrique	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Caroline Lasteri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Carla Jancia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Dayvson Leandro	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Denise Lima	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Elen Patricia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Emanuella Oliveira	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Evelyn Moraes	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Gabriele Barros	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Geomar Neto	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Gleison Avez	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Gustavo Lopez	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Isadora Santos	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Jamilly Oliveira	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
João Vitor Dias	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
João Vitor Pereira	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Kaio Basilio	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Laysa Montano	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Luana Silva	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		

**Figura 21. Atividade diagnóstica realizada pela professora Socorro (3º ano). Regularidades contextuais.**

Fonte: Morais (2007), adaptado pela investigadora. Nome fictício dos alunos.

A professora Dalva (2º ano), assim como na primeira atividade (diagnóstico da ortografia de seus alunos) também não me entregou o referido mapa do desenvolvimento ortográficos de seus alunos. Apesar de ter solicitado várias vezes tais atividades, não obtive retorno. Ressalto que a professora teve uma postura atuante no grupo entretanto, quando foi requerida para me apresentar as referidas atividades inerentes à pesquisa-ação, acordadas durante a formação, não deu retorno a esta investigadora até o final do processo formativo.

Após a sistematização dos dados desses mapas, as professoras preencheram outro quadro mais geral, também formulado por Morais (2007, p. 55). Este quadro geral foi útil para verificar o que a maioria da turma já dominava no que diz respeito às correspondências regulares diretas e contextuais e serviria também de registro para as futuras professoras que assumissem as turmas no ano subsequente. Apenas as professoras Keila e Denise (1º ano) apresentaram o quadro estatístico final, por mim solicitado, como demonstrado a seguir:

TOTAL DE ALUNOS QUE COMETEM ERROS NAS CORRESPONDÊNCIAS REGulares DIRETAS

TURMA	P	B	T	D	F	V	NÚMERO DE SLABA	NÚMERO DE SLABA	Nível ortográfico	Nível ortográfico	Nível ortográfico
1ª ANO MANHÃ – PROFESSORA <i>Karla</i>	7/18	7/18	7/18	7/18	6/18	8/18	6/18	6/18	7/18	3/18	8/18
1ª ANO MANHÃ – PROFESSORA <i>Dalva</i>	5/14	8/14	9/14	11/14	9/14	9/14	10/14	12/14	2/14	10/14	3/14

**Figura 22. Total de alunos que cometem erros nas correspondências regulares diretas.**

Fonte: Morais (2007), adaptado pela investigadora.

As professoras Socorro e Dalva não entregaram o mapa geral da turma. O fato dessas duas professoras não terem realizado as atividades discutidas, planejadas e acordadas na formação, na sua totalidade, levanta em mim alguns questionamentos: o que leva os professores, no geral, a não realizarem o que planejam? A não cumprirem suas tarefas de ensino no prazo estipulado? A desconsiderarem as atividades que antecedem o ensino?

Destaco que desenvolver as atividades de diagnóstico e sistematização com as professoras não foi tarefa fácil, como pressupunha, pois o fator tempo e os pré-requisitos indispensáveis à compreensão mais acurada do texto de Artur de Moraes obstaculizaram o envolvimento mais efetivo por parte das docentes. Foi difícil a aplicação dos conceitos trabalhados pelo autor para preenchimento dos mapas, uma vez que seria uma prática, como elas avaliaram “mais exaustiva e diferente” daquelas por elas desenvolvida no cotidiano escolar. Talvez aí resida o fato de tais atividades não terem sido concluídas por Socorro e Dalva.

Sendo assim, as docentes precisavam melhor se apropriarem do quadro conceitual das regularidades da ortografia da Língua Portuguesa para realizarem, a contento, o mapeamento e registro de seus alunos nesse quesito, o que ao meu ver não foi alcançado exitosamente, porém, não foi um impeditivo para o alcance dos objetivos das atividades.

Após a atividade de elaboração do quadro do mapa geral do desempenho em ortografia de seus alunos, buscamos refletir sobre ele. Assim, as professoras puderam identificar quais foram os maiores problemas ortográficos de seus alunos, como por exemplo, se trocavam os pares mínimos P/B, T/D, F/V e M/N ou se cometiam algum desvio ortográfico de regularidade contextual, e a partir de então poderiam propor

atividades nas quais os alunos deveriam avançar na escrita ortográfica, o que foi por elas desenvolvido posteriormente para que seus alunos avançassem em termos de aprendizagem ortográfica.

É de se destacar que não é intenção desta tese fazer a análise ortográfica dos alunos das referidas professoras. Este papel coube a elas no desenvolvimento da pesquisa-ação, em analisar e refletir sobre as aprendizagens de seus alunos no campo ortográfico. Com efeito, as professoras avaliaram, após o diagnóstico e a sistematização dos dados que seus alunos em termos de aprendizagens de ortografia estavam ainda muito aquém do nível desejável, avaliação que ao meu ver julgo pertinente.

Neste sentido, foi evidenciado pelas docentes, a partir da diagnose realizada, que o domínio ortográfico não se adquire, tão somente, por meio da memorização ou da cópia, mito este desconstruído por elas, que pensavam dessa forma. Elas compreenderam também que alguns “erros ortográficos” cometidos pelos alunos é fruto da interferência da oralidade da criança no momento inicial de sua escrita espontânea. Ora, sabemos que oralidade e escrita são habilidades diferentes e aprendidas em tempos distintos pois antes mesmo da criança tornar-se produtora de textos escritos ela já se apropriou da oralidade em sua comunidade/família para comunicar-se com o mundo. Assim, a oralidade nem sempre coincide com o domínio da escrita, seja ela grafada de forma correta ou carregada de erros.

#### 7.1.2 Intervenção e observação

Nas sessões de formação que antecederam as aulas de ortografia ministradas pelas professoras e observadas por mim, foi acordado que elas teriam liberdade e autonomia para elaborarem/planejarem o plano de intervenção de ensino de ortografia que colocariam em ação. Outro acordo foi o de que eu poderia intervir nas aulas observadas, se precisasse fazê-lo do ponto de vista do conteúdo ministrado por elas, caso houvesse algum problema de erro conceitual.

Ficou também acordado durante a formação que as professoras deveriam me entregar o plano de aula de ortografia<sup>80</sup> juntamente com a cópia das atividades a serem

---

<sup>80</sup> No plano de aula deveria conter, além das informações da turma, o tema, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e recursos didáticos.



desenvolvidas para que eu pudesse acompanhar o idealizado e o realizado. Meu olhar em relação às aulas seria o de verificar a condução do ensino de ortografia, por ter sido este o objeto de estudo da formação-pesquisa-ação.

Nesta fase da pesquisa-ação pude observar a grosso modo se houve mudança de concepções e práticas no campo da ortografia a partir do quadro conceitual estudado. Sendo assim, elas deveriam mobilizar conceitos para pôr em prática o conteúdo que, supostamente, aprenderam durante a formação-pesquisa-ação. Pelo menos foi esta a minha expectativa inicial já que havia idealizado e criado expectativas boas em relação à condução prática das docentes.

No momento das aulas observadas, apenas 3 professoras me entregaram o plano de aula, assim como as cópias das atividades de ensino a serem desenvolvidas, conforme acordado anteriormente entre nós. Observei 4 aulas que tiveram a duração de 4h cada, num total de 16h, que foram agendadas com as professoras com bastante antecedência, o que se pressupõe que elas tiveram um certo tempo para se organizarem do ponto de vista teórico e metodológico para ministrarem suas aulas.

Para acompanhar as aulas das professoras elaborei um quadro (apêndice 4) que me possibilitou descrever a realidade observada com a finalidade de verificar como as professoras trabalharam a ortografia em suas aulas. Ao observar as aulas de ortografia ministradas pelas professoras tive a expectativa que tais aulas surtiriam efeito didático positivo na aprendizagem de ortografia dos alunos.

Ademais, julguei importante também observar e registrar outras questões para além do conteúdo a ser ensinado pelas professoras (contexto da sala de aula, gestão de sala de aula, comportamento dos alunos, postura da professora etc.) que, ao meu ver, envolvem o processo de ensino-aprendizagem. A seguir o quadro de observação:

**OBSERVAÇÃO DA AULA: Letramento Ortográfico**

Escola Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: ..... Ano

Tempo de observação: 4 horas

Data e hora:..... N.º de estudantes:.....

Tempo	Observações	Comentários da observadora

**Considerações finais da observadora**

Disposição da sala de aula (estrutura, mesas e cadeiras)	Registo do movimento/ações do docente/estudantes	Notas/Reflexões

**Quadro 4. Quadro de observação das aulas das professoras**

Fonte: Elaboração própria da investigadora.

Descreverei as aulas desenvolvidas pelas professoras e ao final de cada descrição apresento uma análise das referidas aulas. Ressalto que no momento das observações das aulas de ortografia dirigia-me às salas de aula em conjunto com as professoras e seus alunos e posicionava-me sempre no fundo da sala. Amparada pelo meu quadro de observação registrava a condução do processo de ensino-aprendizagem das aulas. No início, todas as professoras apresentavam-me aos seus alunos, dizendo que eu era professora da universidade os quais me recebiam de forma fraterna, e, de certa forma, curiosa. Saliento que em todas as aulas observadas os alunos recorriam a mim, eventualmente, para que eu os auxiliasse em suas aprendizagens sobre ortografia as quais prontamente eu atendia, sob a aquiescência das professoras.

Professora Keila

1º ano. Turma de alunos com a idade média de 6 anos – Turma da manhã

Somente 14 alunos presentes, de um total de 25.

A professora iniciou o dia de trabalho avisando aos alunos que quem quisesse ir beber água ou ir ao banheiro que o fizessem antes do início da aula, como forma de não interromper o trabalho em sala de aula. Com este consentimento, alguns alunos saíram da sala de aula para beberem água no bebedouro da Escola. A professora comentou, por ocasião das sessões da investigação-formação, que essa estratégia, à partida, é a melhor, como forma de controlar a disciplina em classe, pois segundo ela, “senão fica um entra e sai de alunos e desconcentra a aula”.

Após o retorno das crianças, a professora rezou com a turma um “Pai Nosso” e os alunos acompanharam-na na reza, sem questionar nada, o que me pareceu uma prática consentida pela gestão da escola. Uma prática, segundo a professora relatou, “costumeira e diária”.

Este fato demonstra o quanto as práticas religiosas ainda estão presentes no interior das escolas, obstaculizando, em meu entendimento, a separação do estado laico do religioso, desrespeitando a diversidade religiosa bem como o legítimo direito do aluno de não querer ser religioso (ateu e agnóstico). Depois da reza, a professora iniciou sua aula, de fato, contando uma história infantil de um livro paradidático<sup>81</sup>, trazido de sua casa, denominado “Lilás<sup>82</sup>”, fazendo inicialmente um comentário sobre os autores do livro.

Julguei interessante a conduta da professora em iniciar a aula com a leitura de um conto infantil como forma de motivar os alunos para a aprendizagem, e, de fato, eles ficaram atentos à história. Por serem alunos de baixo capital cultural, a escola AMBTF

---

<sup>81</sup> São livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes também para a aquisição da leitura e da escrita porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos.

<sup>82</sup> A história de Lilás é sobre uma menina que foge aos padrões convencionais de comportamento e é uma forma descontraída de se trabalhar a diferença e a aceitação. Em seu primeiro dia de aula, enquanto as outras crianças presenteiam a professora com perfumes, lencinhos bordados e porta-joias, Lilás lhe oferece uma caixinha de papelão com sete pedrinhas, seu cadarço vermelho favorito e meio ovo de pardal. Lilás é diferente e desponta como resistência numa época em que somos incitados a adequar nosso comportamento a algo preestabelecido. Sua história mostra como o diferente pode surpreender e renova o olhar de cada um para o mundo e para si. Os colegas dela descobrirão que é possível haver união em meio à diversidade – e que ser diferente é muito legal. Retirado de <http://www.travessa.com.br/lilas-uma-menina-diferente/artigo/ca4eedfd-dd2d-44ac-bba8-d376aaf6fe9d>.

pode ser o ambiente favorável para desenvolver o letramento literário dos alunos. Destaco que a docente apresentou uma boa entonação e dicção ao contar a história, o que fez prender a atenção dos alunos do início ao término do conto, e a minha também.

O conto infantil narrado pela professora versa sobre diferenças e percebi que a docente interagiu com os alunos ao expressar sentimentos contidos no referido conto, situação em que os alunos riam e demonstravam prestar atenção à atividade realizada. Ao final, ela perguntou aos alunos o que mais gostaram e o que não gostaram da história. Nessa interação, os alunos responderam às perguntas formuladas por ela e pareceu terem gostado da leitura realizada somente pela docente, opção tomada pela professora sob o argumento que “seus alunos ainda não sabem ler” como dito nas sessões de formação.

Contudo, a despeito do argumento de que seus alunos “não sabem ler” (com fluência ou não), mais uma vez, se comprova, que as atividades orais, decorrentes de atividades de leitura, por parte dos alunos são secundarizadas pelas professoras se comparada com a escrita, por exemplo. Falar ou narrar um conto, mesmo que em horários e atividades pré-estabelecidas para tal, ao que me parece, é algo que atrapalha a condução didática, sendo o “silêncio para prestar atenção” muito valorizado como forma de demonstrar disciplina, por parte dos alunos, e controle da turma, por parte dos professores.

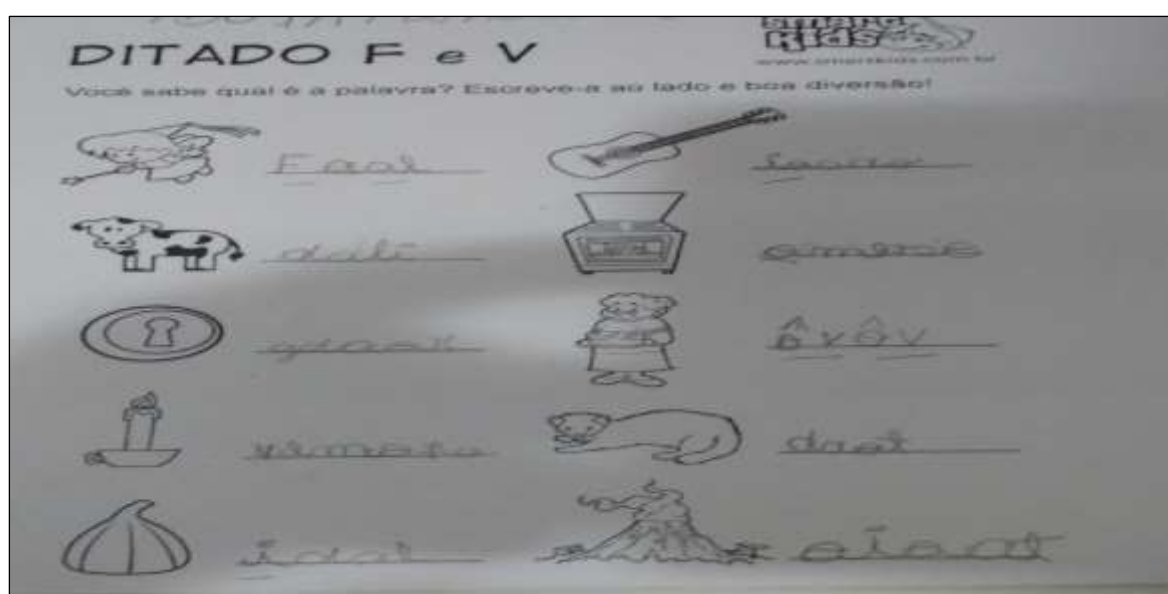
No momento da interpretação oral do conto, a professora interrompeu a aula em decorrência do barulho excessivo da sala ao lado, pois os alunos da outra turma estavam entoando o Hino do Pará, o que é uma prática normal de alguns professores da Escola, inclusive da professora Keila. Sendo as salas de aula da Escola muito próximas umas das outras o barulho é muito intenso, o que às vezes atrapalhava o processo de ensino-aprendizagem planejado pelas professoras. Com esta pequena interrupção a professora aproveitou o momento para levar os lanches gelados das crianças, trazidos de casa, para a geladeira coletiva da Escola que ficava na cozinha e os alunos ficaram organizando o material didático deles para a atividade seguinte.

Após este momento de interrupção, a docente começou a introduzir o assunto sobre ortografia fazendo uma revisão sobre o mesmo para relembrar aos alunos o que já havia sido trabalhado anteriormente. Pensei inicialmente que a professora fosse utilizar algumas passagens do conto infantil narrado por ela para subsidiar a atividade de ortografia a ser desenvolvida, ou seja, alfabetizar letrando. Todavia, a leitura do conto, pelo menos naquele dia, foi só um pretexto para “acalmar” os alunos, perdendo-se uma oportunidade

para explorar algumas palavras contidas nele para exemplificar o conteúdo que seria tratado naquela aula.

Dando continuidade ao assunto, a docente foi ao quadro magnético para mostrar o alfabeto maiúsculo, lendo em conjunto com seus alunos todas as letras. Depois deu o comando da atividade e disse: “*vamos trabalhar a letrinha “T e D” – “F e V”* (regularidades ortográficas diretas). Para a professora, o objetivo desta atividade era identificar se os alunos sabiam distinguir o fonema F do V e o T do D ao grafar as palavras.

Em seguida, distribuiu uma folha de atividade reproduzida de um livro didático a todos os alunos, como mostra a figura 23 a seguir e solicitou que eles escrevessem inicialmente os nomes dos desenhos que continham as letras F e V, quer seja no início ou no meio das palavras. Antes, contudo, leu para os alunos, na ordem da disposição, os nomes dos objetos dos desenhos, os quais os alunos identificaram sem nenhum problema.



**Figura 23. Atividade avaliativa da professora Keila (1º ano).**

Fonte: Arquivo da investigadora.

Antes dos alunos iniciarem a realização da tarefa, a professora perguntou se eles queriam que ela disponibilizasse nas carteiras onde estavam sentados os nomes deles já grafados em uma ficha para registrarem na folha de tarefa distribuída. Nesse momento,

percebi, sem surpresa, que nem todos os alunos sabiam escrever seus próprios nomes, mas sim copiando das fichas distribuídas pela docente.

Destaco que na sala de aula da professora Keila há poucos recursos visuais que estimulem a alfabetização, o que, ao meu ver, dificulta o desenvolvimento deste processo, muito dependente ainda do quadro e da voz da professora. O quadro de pregas, por exemplo, se estivesse presente na sala, seria mais um recurso didático que a professora poderia utilizar para que seus alunos tivessem a oportunidade de se familiarizassem, a longo prazo, com seus próprios nomes, o que me faz afirmar que um ambiente alfabetizador estimulador<sup>84</sup> faz-se necessário durante o período de alfabetização dos alunos.

Voltando à atividade, a professora, ao perceber que grande parte de seus alunos tinha dificuldade de escrever corretamente os nomes dos respectivos desenhos que continham as letras “F” e “V” na folha atividade, escreveu no quadro as palavras correspondentes a eles, explicando foneticamente a maneira correta de grafar as respectivas consoantes. Todavia, percebi que boa parte dos alunos teve dificuldade em realizar a atividade, grafando ainda as palavras de maneira incorreta, situação que levou a professora a corrigir tais incorreções na folha de atividade de cada aluno (individualmente).

Neste momento, observei que os alunos apresentaram dificuldades para escrever o nome das figuras. Eles até reconheciam os desenhos, verbalizavam o nome deles oralmente, mas não sabiam escrever a palavra corretamente, uma vez que a maioria dos alunos estava ainda nos níveis pré-silábico, silábico, poucos no silábico-alfabético e pouquíssimos no alfabético. Alguns alunos ficavam observando a atividade do colega para tentar fazer igual. E outros alunos, como não sabiam ainda escrever, ficavam dispersos e conversando apesar do esforço da docente em fazer um atendimento individual.

Saliento que os “erros ortográficos” apresentados pelos alunos agravavam-se, na visão da professora, em decorrência da caligrafia de seus alunos. O fato de alguns alunos apresentarem uma escrita grafada de forma rudimentar foi justificada, na opinião da

---

<sup>84</sup> O ambiente alfabetizador deve ser um lugar para se aprender e deve ser aconchegante e despertar no aluno a curiosidade para fazer suas próprias descobertas. Por isso o professor alfabetizador deve gastar um tempo a mais se dedicando a esse espaço na sala de aula. Não se trata apenas de decoração, mas de materiais didáticos que estejam ao alcance do aluno, que seja manipulável, palpável, para que o aluno possa se sentir parte do processo de alfabetização e assim trilhar com autonomia seu caminho de alfabetização (<http://rede.novaescolaclub.org.br/grupo/ambiente-alfabetizador>).

professora, em decorrência de não terem tido a oportunidade de desenvolver, por meio de atividades pedagógicas, a coordenação motora, pois boa parte dos seus alunos não havia feito a educação pré-escolar. E, para a professora, no início do EF, tais atividades já não eram tão importantes, o que a desobrigava a realizá-las. Em um outro momento da sessão de formação, debatemos o papel pedagógico da educação pré-escolar e seus vínculos com os anos iniciais do EF refletindo acerca do processo de alfabetização.

A professora Keila dentro de suas possibilidades didáticas tentou explicar no quadro magnético o conteúdo de ortografia de maneira segura e compreensível para os alunos, dirigindo-se individualmente a cada aluno em suas carteiras para corrigir os “erros ortográficos”, incentivando a autocorreção, acatando as minhas sugestões formuladas por ocasião das sessões de formação-pesquisa-ação.

Após esta atividade, houve o intervalo para o recreio, momento ansiosamente esperado pelos alunos para brincarem e lancharem e, para a professora descansar, também. Depois do recreio, houve a retomada dos estudos de ortografia, novamente sobre a diferença das letras F e V. Os alunos continuaram a apresentar as mesmas dificuldades, demonstrando, às vezes, um certo desinteresse para realizá-la, ou seja, eles ainda apresentavam dificuldades de grafia em palavras que continham as consoantes F e V, quer sejam dispostas no início ou no meio das palavras. Esta atividade preencheu todo dia letivo.

Com o objetivo de realizar um novo diagnóstico de seus alunos para ações futuras, a professora Keila realizou um ditado com palavras que continham as regularidades ortográficas trabalhadas por ela na aula. As palavras ditadas foram: foca, faca, fruta, afeto, avião, vida e vaca. Todos os alunos, dentro de suas possibilidades escreveram ou tentaram escrever a partir do nível de aquisição da escrita em que se encontravam (do pré-silábico ao alfabético).

Algumas considerações sobre a referida aula, e seu contexto, ministrada pela professora Keila (1º ano) e por mim observada que podem ser destacadas:

- A sala de aula em que a professora ministrava suas aulas era pequena, sem espaço para a docente transitar entre os alunos. O tamanho da sala impede a realização, por exemplo, de trabalhos em grupo que precise alterar a disposição das cadeiras e mesas, conforme demonstrado nas figuras 4, 5, e 6.
- As carteiras, até que eram apropriadas para o tamanho dos alunos (6 anos), entretanto, ficavam dispostas em fila indiana por falta de espaço. Na sala, havia recursos didáticos como, por exemplo: o cantinho da leitura com poucos livros ofertados pelo governo estadual e comunidade; um quadro de abecedário pregado

na parede com as famílias silábicas, vogais; calendário, porém pouco explorado pela professora na aula observada. Não havia um quadro de pregas para os alunos colocarem seus nomes, recurso pedagógico convencionalmente usado pelos professores que atuam em turmas de alfabetização.

- Em decorrência da sala de aula ser pequena para abrigar um número grande de alunos (25 alunos no total) exigia da professora constantes palavras de ordem e disciplina. Controle nem sempre conseguido, apesar da professora, ser a meu ver, a que teve uma melhor gestão de turma se comparada com as demais.
- Os alunos desta turma me pareceram, aparentemente, muito interessados a aprender, ou seja, demonstraram que estavam motivados e dispostos a aprender, mais e melhor. Talvez esta percepção tenha sido porque no dia da observação alguns alunos faltaram a aula, diminuindo assim, possíveis conflitos.
- A professora me pareceu cortez, amável e solícita com os seus alunos e eles tiveram uma interação respeitosa com ela. Eles obedeciam aos comandos, às solicitações e às ordens da docente sem questionarem nada e se comportaram, na medida do possível, com disciplina em sala.
- A professora por ocasião da observação da aula, não me entregou o plano de aula como havia combinado entre nós, ficando, portanto, difícil, para mim, avaliar o proposto e o ministrado. Contudo, a sua prática não ficou distante do que foi estudado na formação, demonstrando o esforço dela em mudanças de concepções e práticas no campo da ortografia.
- Houve um bom desenvolvimento de sua aula no que diz respeito ao que foi trabalhado na formação-pesquisa-ação sobre regularidades ortográficas diretas. Ela explicou o referido conteúdo de forma clara, segura, com linguagem acessível e exemplos compatíveis ao nível de desenvolvimento ortográfico de seus alunos. Logo, pôs em prática o que havíamos trabalhado na formação-pesquisa-ação. Dentre as quatro professoras observadas, a professora Keila foi, ao meu ver, a que melhor desenvolveu a aula, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

Professora Denise

1º ano do 1º ciclo. Turma de 6 anos – Turma manhã

18 alunos presentes de um total de 25.

A professora Denise iniciou a aula cantando em conjunto com seus alunos a música “Abraço de Coração”, que versa sobre amizade. Os alunos entusiasticamente acompanharam a canção. Depois disto, chamou um aluno para ir ao quadro do calendário disposto na parede da sala de aula para preencher a data do dia, o que ele fez de forma correta. Na continuidade, a professora escreveu no quadro para que os alunos copiassem



em seus cadernos o nome da escola, da direção, da professora, do aluno e a data. Prática cotidiana esta realizada pela professora, conforme seu depoimento. Em seguida iniciou a aula sobre ortografia.

Como primeira atividade, a professora Denise escreveu o nome de algumas frutas (manga, muruci, ameixa e maracujá) no quadro magnético para os alunos lerem junto com ela e perguntou se eles conheciam os nomes das letras que formavam as palavras dos nomes das referidas frutas. A maioria dos alunos respondeu o comando da professora. Nesse momento a professora lembrou aos alunos o gênero “receita culinária” que já havia trabalhado em aulas anteriores. Depois, apagou o que escreveu no quadro com papel, pois não havia disponível, no momento, o apagador. A seguir, ausentou-se da sala temporariamente para reproduzir na secretaria da escola uma folha de atividade extraída de um livro didático para que seus alunos exercitassem, deixando-os nesse momento, sozinhos, circunstância profícua para uma algazarra por parte deles. Situação, sobre a qual, não intervi.

Quando retornou da secretaria com o material já reproduzido, a professora chamou os alunos um por um para verificar se eles já tinham escrito o cabeçalho nos cadernos deles, bem como para verificar o tamanho e forma da letra, corrigindo os “erros” nos cadernos quando os identificava. Pareceu-me que esta atividade inicial era muito valorizada pela referida professora visto que tomou um expressivo tempo para tal verificação e correção.

Posteriormente, distribuiu a folha de atividade “leitura de textos do gênero receita culinária: salada de frutas” (figura 24). Há de se destacar que das frutas arroladas no texto, algumas não faziam parte da cultura alimentícia paraense, como por exemplo, pêssego e morango, principalmente das famílias de classes populares devido ao seu alto valor comercial em comparação com as culturas nativas. Observei que os alunos não demonstraram nenhuma curiosidade a respeito dessa diversidade de frutas. Deste modo, aguardei que a professora explorasse pedagogicamente esta diversidade alimentícia que há no Brasil que varia por região ao perguntar aos alunos, por exemplo, se eles já tinham tido a oportunidade de ver em supermercados ou feiras e ou saborear tais frutas para saber o gosto que têm (letramento alimentar). Mas, esta minha curiosidade não foi satisfeita.

Na continuidade do trabalho, a professora formulou o seguinte comando oral para os alunos: “Com bastante atenção, escrevam o nome de vocês na folha com letra bem bonitinha e a data, também!”. Os alunos buscaram atender prontamente esse comando.

Foi perceptível que a docente, em vários momentos da aula, destacava, sobremaneira, que a estética das letras dos alunos deveria ser um primor. Perceptível também foi ver nos semblantes dos alunos a aflição deles para corresponder fielmente a esta solicitação pois, creio eu, provavelmente sabiam de antemão que seria um objetivo quase impossível de alcançar.

Dando prosseguimento a aula, a professora solicitou que os alunos lessem em conjunto o texto contido na referida folha. Alguns leram e outros não, uma vez que se tratava de alunos do 1º ano do EF e ainda estarem, como os alunos da professora Keila, do nível pré-silábico ao alfabético.

A leitura da folha de atividade por parte dos alunos não se realizou a contento porque a professora não deu o suporte pedagógico necessário para trabalhar a modalidade de leitura, o que a meu ver prejudicou a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que não sabiam ler. Novamente a professora precisou ausentar-se da sala deixando os alunos outra vez sozinhos, o que, pela demonstração de felicidade deles, gerou muita indisciplina na sala de aula. Assim, não fiquei a conhecer a qualidade da leitura por parte dos alunos nesta atividade, suas dúvidas e hipóteses, uma vez que a professora não explorou no texto as estratégias de leitura.

Destaco que diferente da professora Keila, também do 1º ano, que fez opção por trabalhar as regularidades diretas F/V, a professora Denise fez opção por trabalhar as regularidades diretas M e N (em início e meio de palavra).

**Leitura de textos do gênero**

**SALADA DE FRUTAS**





**Ingredientes:**


- 1 maçã
- 1 banana
- 1 fatia de melão
- 1 pera
- 1 mamão pequeno
- 1 pêssego
- 2 fatias de abacaxi
- 5 morangos
- 10 uvas
- 1 xícara de suco de laranja
- 1 caixa de leite condensado
- 1 colher (café) de canela em pó

**Modo de preparo:**

Pique todos os ingredientes. Coloque tudo em uma vasilha média e adicione o leite condensado, a canela em pó e o suco de laranja. Mexa por alguns segundos e leve a geladeira por 30 minutos.

Retire do texto palavras escritas com a letra *m* e ilustre -as

maçã	
mamão	
melão	
melão	



**Figura 24. Atividade avaliativa da professora Denise (1º ano).**

Fonte: arquivo da investigadora.

Em seu retorno à sala, a professora dirigiu-se às carteiras dos alunos, um por vez, para que cada um dissesse individualmente o que estava escrito na respectiva folha, ou seja, a professora intencionava saber se eles estavam conseguindo ler. Dizia ela em tom contundente: “Só mandei fazer a leitura e não a realizar a atividade”; “estou feliz porque vocês estão descobrindo as palavras!”

Nesse momento um aluno leu a palavra “pera” de forma incorreta. Ao invés de falar “pera” (com o som do R fraco) o aluno disse “perra” (com o som do R vibrante/forte) e foi imediatamente corrigido pela professora, sem, contudo, explicar para a turma o porquê da diferença fonética entre as respectivas letras. Na minha opinião, seria uma oportunidade para a professora trabalhar as regularidades ortográficas contextuais do “RR” e “R” com seus alunos, exemplificadas durante a formação-pesquisa-ação, visando evitar a confusão das correspondências som-grafia evidenciadas pelos alunos.

Percebi, ao olhar os materiais expostos na sala de aula que havia um cartaz contendo uma receita de brigadeiro elaborada pela docente onde estava escrito no texto a palavra

“enrole” (com dois erres). A meu ver, houve falta de domínio ortográfico por parte da docente. Erro gravíssimo e que demonstra que a professora não domina parte da ortografia de sua língua, competência mínima de um professor alfabetizador.

Em um outro momento da formação, conversei com as professoras sobre o quanto é importante que o professor alfabetizador domine a norma padrão visando seu letramento pessoal, assim como o letramento para a profissão (científico e pedagógico), como ferramenta linguística indispensável em um mundo, cada vez mais, grafocêntrico. Relataram, na ocasião, o quanto é difícil seguir a norma padrão mesmo sendo professoras de alfabetização (imagina para os alunos!), mas reconheceram que podem estudar mais e melhor para evitarem os desvios normativos da Língua Portuguesa.

Finalmente a docente leu a receita contida na folha de atividade distribuída, pedindo que os alunos acompanhassem a leitura silenciosamente, o que aparentemente foi atendido. Contudo, como a leitura foi realizada somente pela professora não pude identificar se aqueles alunos que sabiam ler compreendiam o que a professora lia a partir do que estava escrito no respectivo texto. Durante as sessões da formação foi por mim destacado que as professoras deveriam realizar um trabalho diversificado com seus alunos, pois alguns não sabiam ler com proficiência e encontravam-se em diferentes níveis de escrita.

Neste momento da aula, aproximou-se a hora do recreio e os alunos ficaram alvoraçados para saírem de sala, com certa razão. A professora, então, leu às pressas o final da receita (no caso, o modo de preparo) como forma de encerrar a atividade inicial. Do ponto de vista da eficácia didática, a questão do tempo dedicado a uma tarefa de alfabetização foi também debatido na formação pois otimizá-lo com tarefas significativas para os alunos foi considerado por todas nós como uma forma de evitar a improvisação e um *laissez faire*<sup>85</sup> desnecessário e improdutivo para o alcance dos objetivos de ensino. Assim, avaliei que a professora Denise poderia ter otimizado melhor o tempo pedagógico pois a atividade proposta em seu plano de aula não foi realizada na íntegra, ficando muito a desejar a qualidade do ensino do gênero textual receita culinária por ela ministrado. Avaliação minha sobre a qual a professora concordou no momento das sessões realizadas posteriormente.

Após o recreio, a professora pediu para os alunos retornarem à atividade inicial, uma vez que, além de estar inacabada, seria uma forma de mantê-los ocupados pois

---

<sup>85</sup> Expressão francesa que significa literalmente "deixai fazer, deixai ir, deixai passar".

estavam bastante agitados. Sendo assim, escreveu no quadro os nomes das respectivas frutas contidas na folha de atividade e pediu para que lessem em conjunto a letra que ela estava apontando com uma régua, no caso, a letra “M”. Os alunos leram a letra indicada sem demonstrar obstáculo algum, e, em seguida, a professora perguntou a eles se já conheciam a família do “M” (ma, me, mi, mo, mu), escrevendo-a em letra cursiva e em minúscula no quadro, utilizando-se aqui a professora do método silábico.

Depois disto, pediu para que os alunos circulassem palavras que continham a letra “M” na ficha de atividade (receita da salada de frutas). Foram elas: maçã, melão, mamão e morango. Nesse momento percebi que a atividade não foi bem explicada aos alunos, porque havia outras palavras escritas com a letra “M” no texto como por exemplo: modo, média, mexa, minutos. Como mostrado na figura 24, a folha atividade distribuída aos alunos só permitia 4 opções de respostas no quadro a ser preenchido por eles. Em relação à solicitação de fazer o desenho das frutas os alunos sentiram dificuldade para desenhá-las pois a maioria não conhecia algumas delas, como por exemplo, o morango.

Além disso, a maioria deles circulou todas as palavras que continham a letra “M” em qualquer posição, o que demonstra o quanto o comando de uma questão deve ser muito bem explicitado. Quando a professora percebeu a confusão que ela criou com um comando pouco claro, usou outra estratégia e solicitou aos alunos que ditassem as palavras que comesçassem com a letra “M” do texto para ela escrever no quadro. Entretanto, mesmo a professora escrevendo no quadro as palavras, os alunos sentiram dificuldades para transcreverem na folha xerografada e dispersaram bastante. Em seguida, pediu para eles apontarem no texto onde estava escrita a palavra “maçã”, o que foi conseguido por alguns.

Como a atividade já parecia cansativa para os alunos, eles começaram a ficar agitados novamente. A professora então, precisou pedir silêncio várias vezes para realizarem a atividade avaliativa final, que consistia na escrita de palavras ditadas cuja letra inicial era o “M”. As palavras ditadas foram: Maria, menino, minhoca, moleca, mulher, no sentido de verificar se os alunos haviam aprendido as regularidades ortográficas por ela trabalhadas, visando realizar um novo diagnóstico de seus alunos. Todos os alunos escreveram a partir do nível em que se encontravam (do pré-silábico ao alfabético).

Ao finalizar a aula, a docente fez um sumário retomando o gênero receita culinária e cantou com os alunos a música do “Abecedário da Xuxa”, mostrando as letras do

alfabeto. Conforme me pareceu, eles gostaram de cantar a referida música uma vez que atividades lúdicas sempre despertam o encantamento nas crianças. Nas sessões de formação, após as aulas observadas das professoras, a professora Denise refletiu que o objetivo da aula não foi alcançado na sua plenitude pois os alunos não prestavam atenção na aula, mesmo ela já tendo trabalhado o gênero receita culinária em sala.

Algumas considerações sobre a observação da aula desenvolvida pela professora Denise:

- A sala de aula era pequena, sem espaço para a docente transitar entre os alunos.
- As carteiras são apropriadas para a idade dos alunos, entretanto, ficam muito juntas por falta de espaço.
- A quantidade de alunos era grande (25 alunos no total) para o diminuto espaço da sala de aula.
- Alguns alunos demonstravam inquietação, agitação, por vezes atitudes de incivilidade, apresentando problemas de comportamento e indisciplina, muitas vezes não obedecendo a docente. Em alguns momentos, a professora precisou alterar o tom de voz, usando, algumas vezes, termo pejorativos com alguns alunos por causa do mal comportamento deles. Por exemplo: “Dênis, para com o chique, para com a tua palhaçada”! (nome fictício)
- Observei que as crianças não possuíam certos materiais didáticos (lápiz, borracha), sendo estes supridos pela direção da escola AMBTF quando há.
- A professora queixou-se da falta de compromisso por parte dos pais no que diz respeito à aproximação deles com a Escola e no acompanhamento em casa das atividades que a docente solicita aos alunos.
- A professora entregou o plano de aula completo para eu poder acompanhar o que ia ser trabalhado por ela. O item referente à metodologia de ensino pareceu-me um pouco confuso pois não dizia com clareza a forma que ia desenvolver o ensino de ortografia com seus alunos. No plano, também havia a indicação de outras atividades que a professora acabou não realizando com os alunos.
- Em síntese, a condução da aula apresentou-se, a mim, muito aquém do planejado e esperado, distanciando-se, em certa medida, dos estudos que havíamos realizado nas sessões de formação-pesquisa-ação. Mesmo planejada, acabou se revelando uma aula improvisada, sem continuidade, porque duas vezes foi interrompida pela ausência da professora em sala. A aula não teve objetivos claros e a insegurança da professora no domínio do conteúdo (regularidades ortográficas diretas) comprometeu provavelmente a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, o que

demonstra o quanto é necessário que os professores aliem conhecimento científico e pedagógico.

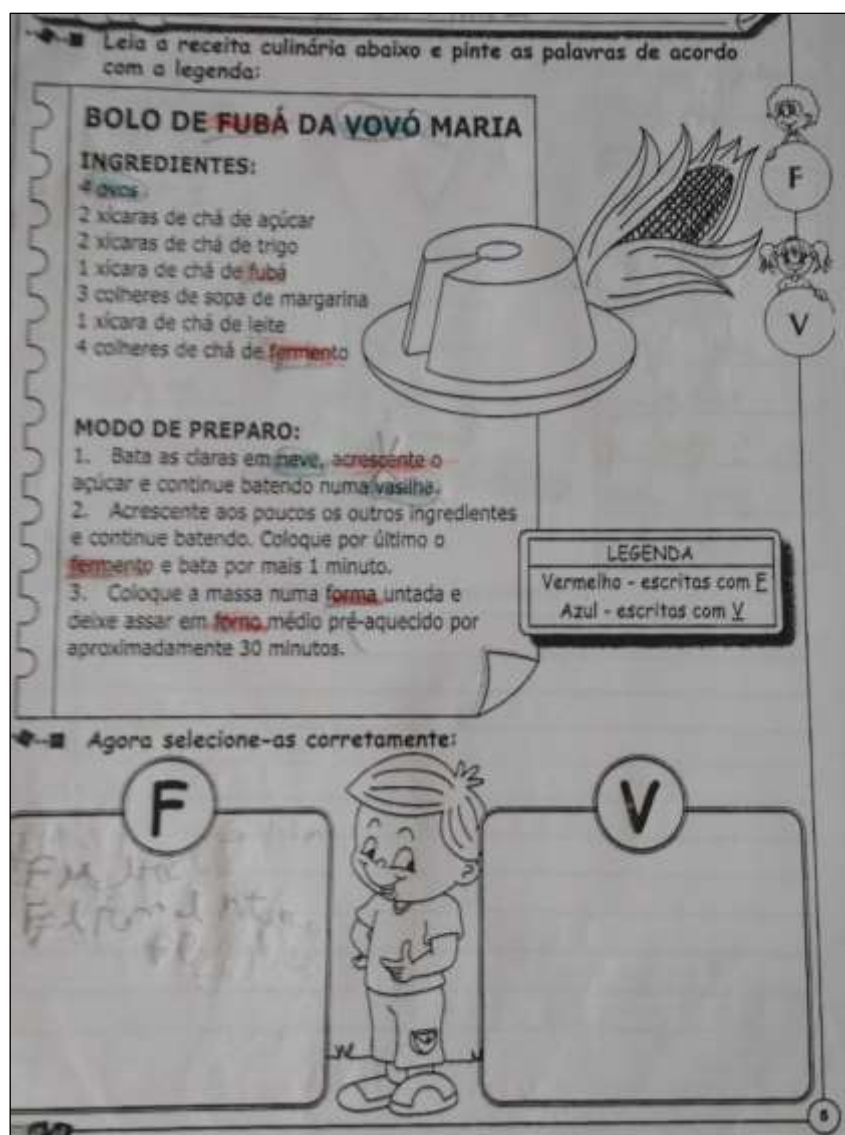
- Portanto, o desenvolvimento da aula da professora Denise distanciou-se do que foi trabalhado na formação-pesquisa-ação sobre regularidades e irregularidades ortográficas, sendo assim refletimos com ela na formação sobre a qualidade do seu ensino nesta aula, sobre a qual expectava um melhor trabalho.

Professora Dalva

2º ano do 1º ciclo. Turma de 7 anos

21 alunos presentes, de um total de 25

A professora Dalva iniciou a aula cumprimentando os alunos e em seguida introduziu logo a atividade de leitura, a partir do gênero receita culinária de um “bolo de fubá” contida em uma folha atividade, retirada de um livro didático e reproduzida para os alunos.



**Figura 25. Atividade avaliativa da professora Dalva (2º ano).**

Fonte: Arquivo da investigadora.

A professora pediu que os alunos escrevessem primeiro o nome deles na folha de atividade e o nome da Escola. Eles demoraram a atender esta solicitação pois nem todos sabiam escrever os respectivos nomes, e os que sabiam não fizeram com rapidez, apesar de estarem no 2º do EF, o que me pareceu estranho, pois pressupunha que já dominavam, mesmo que em parte, a escrita.

Posteriormente, escreveu no quadro somente a primeira parte do texto da receita culinária contida na folha atividade, que continham os “ingredientes”, para exercitarem a leitura, deixando de fora o item “modo de preparo”. A meu ver esta replicação foi desnecessária visto que os alunos já tinham a posse do texto impresso, sendo o tempo



pedagógico gasto com isto, desperdiçado, podendo ter sido utilizado de forma mais proveitosa para os alunos.

A docente já havia trabalhado em aulas anteriores este mesmo gênero textual receita culinária, conforme me informou na aula observada. Sendo assim, para os alunos, seria uma continuação da aula anterior. Entretanto, pelas respostas deles, pareceu-me que não entenderam ou não aprenderam a função e uso deste gênero textual<sup>86</sup>, muito provavelmente porque não sabiam ler e escrever com desenvoltura. Sendo assim, a professora resolveu retomar e explicar a atividade novamente.

Posteriormente a docente escreveu no quadro as letras “F” e “V”, usando como exemplo as palavras “faca” e “vaca”. Porém, ao invés de escrever também as palavras “faca” e “vaca”, a professora apenas as pronunciou e poucos alunos prestaram atenção a sua explicação oral, talvez porque não estivessem concentrados na aula.

Refletimos durante as sessões de formação que a professora poderia ter explorado melhor a folha atividade já distribuída, bem como o texto reproduzido no quadro. A professora poderia também ter mostrado às crianças essas letras que estavam no alfabeto em cartazes já pregados na parede, aproveitando os recursos didáticos disponíveis na sala de aula. Ou seja, em nenhum momento a professora se reportou ao alfabeto que estava ilustrado na sala.

Ponderamos também, em conjunto, que ela poderia ter melhor esclarecido e exemplificado o uso dessas letras (F e V) em virtude de alguns alunos ainda apresentarem a troca dessa regularidade direta, como pude observar por ocasião da aula. Assim, tal aula de ortografia trabalhada de forma reduzida em termos de conteúdo e diversidade metodológica, acabou ficando confusa para as crianças e para mim também.

Destaco que a docente não leu o texto para os alunos quando o distribuiu o que, muito provavelmente, facilitaria o acompanhamento da leitura e a sua compreensão. A leitura em voz alta por parte da professora foi uma prática algumas vezes discutida e recomendada por mim por ocasião das sessões de formação, como forma de introduzir o aluno no mundo da leitura. Sendo assim, chegamos a um consenso de que, nestas circunstâncias, seria necessário que a professora primeiramente lesse em voz alta o texto e depois pedisse para que os alunos o acompanhassem em uma segunda leitura.

---

<sup>86</sup> Gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa.

Dando prosseguimento a atividade da receita culinária em que continham palavras com as letras F e V, a professora pediu que os alunos sublinhassem palavras que tivessem tais letras (apesar de não estar no comando da questão). Entretanto, ela não deu tempo necessário para que seus alunos realizassem a atividade, e, de prontidão, ela mesma deu a resposta ao sublinhar, no quadro, as palavras que precisavam ser sublinhadas na folha atividade, atitude que não possibilitou verificar quais as hipóteses já construídas pelos alunos sobre o conteúdo estudado.

Ainda sobre a respectiva folha atividade, os alunos tinham que colorir de vermelho e azul as palavras que continham as letras F e V. Contudo, como pude observar, os alunos até identificaram as palavras corretamente de imediato por associação gráfica, mas ao tentarem obedecer ao comando da atividade instalou-se um conflito visto que grande parte não tinha lápis de cor para colorir as palavras e tiveram que emprestar uns para os outros em atitude de solidariedade. Este fato, aparentemente simples, mas que poderia desmotivar os alunos para a aprendizagem, talvez pudesse ter sido evitado, se a professora tivesse sensibilidade em relação às precárias condições materiais deles, pois, por serem oriundos das camadas populares, o seu material escolar é reduzido.

Há de se destacar, que a professora teve a iniciativa de fazer um acompanhamento individual aos alunos que tinham mais dificuldades em escrita, indo de carteira em carteira para dirimir dúvidas e corrigir erros, o que a levou a ocupar-se com um tempo maior com estas crianças. Sendo assim, na sessão de formação foi destacada por mim como positiva e relevante a atitude da docente em acompanhar individualmente seus alunos. Por outro lado, para aqueles alunos que não apresentavam tal dificuldade, o tempo de espera para uma nova atividade foi algo grande. E, em decorrência desta insatisfação, aquelas crianças ao terminarem logo a atividade diziam: “bora tia<sup>87</sup>”, como forma de apressar a professora.

A folha atividade distribuída aos alunos continham 2 comandos que, a meu ver, foram trabalhados pela professora de forma muito açodada, pois normalmente os alunos terminavam de fazer um comando e a docente pedia que fizessem o outro imediatamente sem avaliar as respostas do anterior e verificar se seus alunos estavam obtendo sucesso na atividade solicitada. Pareceu-me que mais importante para a professora era vencer o conteúdo da folha atividade em um tempo mínimo, que levar seus alunos a aprender as

---

<sup>87</sup> Na educação pré-escolar e nos anos iniciais do EF no Brasil, é comum os alunos tratarem as professoras por “tia”.

regularidades ortográficas diretas. Esta forma apressada de conduzir metodologicamente a aula não deu tempo suficiente para que os alunos concluíssem as atividades, revelando-se a aula da professora, no geral, muito “atropelada”.

Após o retorno do recreio a professora continuou com as mesmas atividades e os alunos, a partir de então, começaram a ficar muito agitados talvez porque já não se sentissem mais motivados em realizar a tarefa da folha atividade. Constatei, com o aumento do barulho, de conversas e da agitação dos alunos, falta de domínio da turma por parte da docente uma vez que repetidas vezes ela precisava usar a onomatopeia “xiii!!!” para que os alunos ficassem em silêncio, recurso que se mostrou pouco eficaz àquele momento.

No sentido de verificar se os alunos haviam aprendido as regularidades ortográficas diretas por ela trabalhadas, a docente realizou uma avaliação final da aprendizagem que serviria para realizar outro diagnóstico, visando aulas futuras. Desta forma, ditou dez palavras para os alunos escreverem no caderno: farinha, varinha, felicidade, verdade, firmeza, vinho, fogo, você, fuga, muvuca. Os alunos escreveram o ditado oral realizado pela docente em seus cadernos à sua maneira. Depois desta atividade, já a aula se encaminhando para o seu final, a professora fez um ensaio de uma música que seria apresentada pela turma na festa do dia das crianças, mas mesmo assim os alunos continuaram agitados.

Algumas considerações sobre a observação da aula desenvolvida pela professora Dalva (2º ano).

- Sala de aula pequena, sem espaço para a docente transitar entre os alunos.
- As carteiras eram apropriadas para a idade dos alunos, entretanto, ficavam muito juntas por falta de espaço na sala.
- Havia muito aluno para pouco espaço em sala de aula (25 alunos no total).
- A sala de aula possuía alguns recursos didáticos, como por exemplo, alfabeto e cantinho da leitura.
- Os alunos dessa professora se mostraram agitados e inquietos, levantando várias vezes de suas carteiras para dirigirem-se a outros colegas ou à professora.
- A professora não me entregou o plano de aula, ficando, portanto, difícil de avaliar o proposto e o ministrado.
- Em alguns momentos a docente pareceu-me insegura e confusa no que diz respeito ao domínio do conteúdo a ser ensinado sobre regularidade ortográfica direta e ao domínio de turma.

- O desenvolvimento de sua aula sobre regularidades ortográficas diretas distanciou-se do que foi trabalhado na formação-pesquisa-ação. Na sessão de formação refletimos em conjunto que a referida aula poderia ter sido melhor planejada e desenvolvida pois a professora tinha potencial para tal, revelando-se interessada e participativa durante a formação-pesquisa-ação.

Professora Socorro

3º ano do 1º ciclo. Turma de 8 anos – Turno manhã

22 alunos presentes de um total de 25.

A professora iniciou a aula organizando a sala em dois grupos para a realização de um jogo intitulado “Dado sonoro<sup>88</sup>” que podia ser utilizado para trabalhar questões de ortografia. A atividade deixou as crianças muito motivadas pelo que pude perceber por se tratar de uma atividade com jogos didáticos. Fiquei atenta para observar a reação dos alunos neste jogo, pois este início foi “diferente” do comumente observado por mim nas outras aulas. E, pelo visto, tal diferença foi mais atrativa para os alunos.

A professora copiou no quadro a regra do referido jogo que era um pouco extensa. Em decorrência da arrumação da sala para a realização dele, alguns alunos ficaram de costas para o quadro, dificultando a cópia da regra no caderno, sendo assim, alguns copiaram e outros ficaram dispersos.

A meu ver seria mais produtivo se a professora tivesse pedido aos alunos para copiarem as regras do jogo antes da modificação das carteiras ou então que explicasse oralmente sem a necessidade deles copiarem. Entretanto, como constatei posteriormente, a docente não tinha segurança para trabalhar o referido jogo. Como foi a primeira vez que estava aplicando-o em sala de aula, como relatado por ela na ocasião, pareceu-me um pouco insegura e confusa para trabalhá-lo. Como o espaço da sala de aula era pequeno para a quantidade de alunos presentes, o jogo não surtiu o efeito pedagógico esperado

---

<sup>88</sup> Neste jogo é distribuída uma cartela com figuras que devem estar à vista dos jogadores. Depois espalham-se fichas sobre a mesa com frases voltadas para cima e os jogadores decidem quem deve iniciar. O primeiro jogador inicia a partida lançando o dado e verificando qual a figura na cartela que corresponde ao número sorteado. O jogador deverá escolher uma figura indicada cujo nome comece com a mesma sílaba da figura indicada na cartela. Escolhida a ficha, o jogador a pega para si. O próximo participante joga o dado e repete o mesmo procedimento. A cada ficha encontrada o jogador ganha um ponto. Se pegar a ficha errada os jogadores que perceberem denunciam e passa-se a vez. Se um outro participante jogar o dado e o número deste for referente a uma figura para a qual não há mais ficha, passa-se a vez seguinte. Cada jogador só poderá pegar uma ficha por vez. Ao final ganha o jogo quem conseguir um maior número de fichas.

pela professora devido a dispersão e agitação dos alunos. Logo, tal atividade, sem ser concluída pelos alunos, foi antecipadamente encerrada pela professora.

Durante as sessões de formação discutimos o quanto era importante o planejamento das aulas pois evitava-se a improvisação e o desequilíbrio das atividades. Uma atividade planejada e bem desenvolvida pode contribuir para o alcance dos objetivos do ensino. Neste entendimento, a professora Socorro poderia ter aproveitado melhor o jogo didático para trabalhar as regularidades ortográficas contextuais com seus alunos, pois lá continham palavras grafadas com “SS” (vassoura) entre duas vogais e irregularidades ortográficas como a palavra “vacina”, por exemplo, que poderiam ser melhor exploradas, pois ambas possuem o mesmo fonema /s/, só que com letras diferentes “ss” e “c”.

Observei nessa hora, uma fragilidade no domínio do conteúdo de ortografia por parte da professora talvez porque a participação dela durante a formação-pesquisa-ação tenha sido intermitente, perdendo com isto, momentos de estudos, debates e reflexões.

Além disso, a professora não me entregou no início o plano de aula, pois não o encontrou em seus pertences e saiu da sala para ver se estava guardado em outro armário. Nesse momento, os alunos se vendo sozinhos (e sem controle) aproveitaram a oportunidade para fazerem desordem. Ao retornar à sala a professora constatou que seus alunos estavam agitados e, então, repreendeu-os ao usar a expressão: “ei, menos!”, como forma de pedir silêncio aos alunos. Foi imediatamente obedecida na mesma hora, devido à entonação dada na sua repreensão. A primeira parte da aula foi somente a cópia das regras do jogo no caderno, com pouco desenvolvimento do conteúdo sobre ortografia e, por conseguinte, pouca aprendizagem por parte dos alunos.

Após o retorno do recreio, a professora distribuiu a folha atividade para seus alunos retirada também de um livro didático, dividida em duas partes. A primeira, de leitura (figura 26), em que ela pediu aos alunos lerem silenciosamente o texto contido na folha atividade e depois pediu a eles para dizerem em voz alta qual era o título do texto (“Um barulho diferente”), o que responderam também oralmente sem dificuldade.

No texto de leitura, a professora pediu para os alunos circularem a letra “R” das palavras lá contidas, diferente do comando da questão que pedia que os alunos somente lessem o texto. Cabe aqui destacar que a docente não explorou o texto do ponto de vista de sua compreensão. Sendo assim, o texto usado pela professora foi somente para trabalhar a ortografia, o que foi refletido na sessão de formação como um desperdício,

haja vista que a compreensão de um texto (leitura inferencial) é tão importante ou mais que o domínio ortográfico.

**A B**  
Terra firme  
Escola  
Associação das Estudantes do Bairro da Terra Firme

**01** Leia o texto abaixo:

**Um barulho diferente**  
(Waldirene Dias)

Guilherme e Mariana estavam caminhando pelo pomar da fazenda. De repente ouviram um barulho estranho...

Corre daqui, corre de lá, e Guilherme grita:  
– Veja, Mariana, é um filhote de mico!  
– Ele está chorando! – disse Mariana  
com os olhinhos lacrimejando.


Os dois afagaram o animalzinho e o levaram para a sede da fazenda.

Lá os garotos tiveram o apoio de seus pais, que os levaram ao hospital veterinário da cidade.

O filhote recebeu todos os cuidados da equipe médica, o que tranquilizou as crianças.

Antes de deixarem o bichinho lá, Guilherme e Mariana batizaram o miquinho com o nome de “Quico”.

Quico agora passa bem e será devolvido a seu habitat natural!



Nome: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

**Figura 26. Atividade avaliativa da professora Socorro (3º ano).**


Fonte: Arquivo da investigadora.

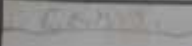


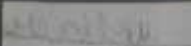


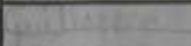


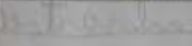

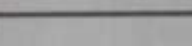
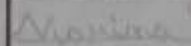



Ao desenvolver a atividade, percebi que os alunos demonstravam que estavam tendo dificuldade em entender o que ela explicava. Neste momento, pela primeira vez, eu intervi durante as observações pois não me contive. A professora trabalhou naquele momento o conteúdo de maneira equivocada pois não soube ensinar a regularidade contextual do R e RR, como planejado, situação limite de seu ensino.

Como forma de ajudar a professora chamei-a e a orientei teórica e metodologicamente sobre o conteúdo que ela ensinava, o que aquiesceu. Na minha orientação, pedi para a professora que ensinasse com mais clareza aos alunos a diferença dos sons do “R” forte (que aparece sempre entre vogais, no caso do dígrafo da palavra carro, por exemplo; em início de palavra como rato; em final de sílaba como em por-ta ou final de palavra como em amor) e “R” brando que aparece em outros contextos de palavras como em fraco e areia, já explorada na sessão de formação-pesquisa-ação.

O segundo comando da folha atividade era para os alunos completarem nos quadros palavras que continham a posição dos vários “R” da ortografia da língua portuguesa, conforme demonstra a figura 27. Os alunos mais uma vez não conseguiram realizar a atividade e neste momento precisei intervir novamente na aula como forma de ajudar a professora e os alunos. Desta vez fui para o quadro explicar melhor aos alunos algumas regularidades ortográficas contextuais (principalmente referente ao uso do “r” ou do “rr”) como forma de ajudá-los a superarem essa questão. Os alunos e a professora prestaram atenção a minha explicação do conteúdo de ortografia. Busquei dirimir dúvidas, responder questões, dar exemplos etc.

Destaco que nessa folha atividade também não havia um comando da questão, ficando os alunos confusos sem saber o que fazer, pois nem mesmo a professora o verbalizou. Como os alunos não entenderam com clareza o que era para fazer, até porque o conteúdo trabalhado pela docente foi ineficaz, eles tiveram grandes dificuldades em desenvolver a atividade, apesar de estarem no 3º ano do EF e muitos já saberem ler e escrever.

  
**AOB**  
 Terra Firme  
 Escola  
 Associação das Escolas do Bairro da Terra Firme

rr forte   	r (forte) início de sílaba   	r (forte) final de sílaba superior   
r (fraco) encontro consonantal   	r (fraco) encontro consonantal   	

ALUNO (a): \_\_\_\_\_
TURMA: \_\_\_\_\_
TURNO: \_\_\_\_\_

**Figura 27. Continuação da atividade avaliativa da professora Socorro (3º ano).**

Fonte: Arquivo da investigadora.

Como atividade final da aula sobre regularidade contextual ortográfica, a professora realizou um ditado para os alunos cujo resultado serviria de diagnóstico de seus alunos para planejamento de atividades futuras. As palavras foram: vassoura, vacina, garrafa, dinossauro, pavão, criança, correr, mariana, barulho, trator, as quais foram prontamente escritas nos cadernos por seus alunos.

Algumas considerações sobre a observação da aula desenvolvida pela professora Socorro (3º ano):

- Sala de aula pequena, sem espaço para a docente transitar entre os alunos.



- As carteiras até são apropriadas para a idade escolar dos alunos, entretanto, ficam muito juntas por falta de espaço.
- Muito aluno para pouco espaço.
- A sala de aula vizinha era muito barulhenta o que atrapalhou um pouco a dinâmica da professora principalmente ao realizar o jogo.
- A sala de aula não se constitui em um ambiente alfabetizador. Não havia cartazes, somente gravuras do Hino Nacional e algumas atividades de Natal. Por isto a professora falou-me durante a aula observada “*eu tenho parede de leitura e não cantinho da leitura*”.
- A turma de maneira geral revelava-se inquieta, agitada apresentando problemas de indisciplina e, muitas vezes, não obedecia a docente. Pareciam ser bons alunos se houvesse um maior controle por parte da professora.
- Em certos momentos a professora precisou repreender com voz alterada alguns alunos por causa do mau comportamento, como, por exemplo, quando disse: “*ei menos!*”.
- A professora queixou-se da falta de responsabilidade por parte dos pais quanto à aproximação com a Escola e no acompanhamento em casa com as atividades que a docente solicitava.
- A professora entregou o plano de aula, entretanto, nem tudo o que foi proposto foi realizado como observado e o texto apresentava alguns problemas de ordem pedagógica e gramatical.
- Em alguns momentos a docente demonstrou fragilidade no domínio do conteúdo de ortografia precisando que eu intervisse em um momento da aula. Portanto, o desenvolvimento da aula de ortografia da professora Socorro distanciou-se, sobremaneira, do que foi trabalhado na formação-pesquisa-ação. Por este motivo, nas sessões de formação refletimos que sua aula poderia ter sido um pouco melhor do que a apresentada. A professora expôs seus argumentos sobre a referida aula ministrada justificando, de fato, que poderia ter feito melhor.

As quatro aulas observadas causaram em mim um estranhamento como formadora porque ficou a impressão de que as professoras, embora, com um tempo de magistério e significativa experiência profissional, ainda apresentavam uma fragilidade no campo científico (falta de domínio científico no campo da ortografia) e pedagógico (metodologia de ensino, processo avaliativo, falta de controle da turma, falta de atividades diversificadas etc.). Pelo exposto, o conteúdo de ortografia que tinham que ensinar foi muito prejudicado porque as professoras demonstraram, nas aulas, certa fragilidade teórica, como por exemplo, confundiam e cometiam erros conceituais, não explicavam

direito o conteúdo para os alunos tirarem suas dúvidas, entre outros. Tais fragilidades das professoras só demonstram que o domínio do conteúdo e saber ensinar (a forma) constituem-se elementos inseparáveis e indispensáveis para a aprendizagem dos alunos, desde que haja uma unidade e coerência entre eles.

Um saber científico sólido capaz de ser inteligentemente mobilizado no ato de ensinar, associado ao conhecimento pedagógico, é, como nos diz Roldão (2011), caracterizador e sustentador do trabalho docente. “A função de ensinar, conceito entendido aqui como a ação que possibilita, através de ações adequadas, fazer aprender alguma coisa a alguém”, conforme destaca Roldão (2011, p. 181) precisa se contrapor às práticas de ensino observadas das professoras que foram centradas muito mais em expor ou apresentar o conteúdo do que ensinar, de fato, para que seus alunos aprendessem.

Neste sentido, a qualidade científica e pedagógica evidenciada pelas professoras deixou a desejar comprometendo a aprendizagem de ortografia dos alunos, fato avaliado na sessão de formação. Logo, a melhoria da aprendizagem dos alunos bem como das práticas das professoras não se consegue por mero desejo e exige por parte delas uma reflexão permanente do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista um trabalho mais competente. A intenção das professoras em dar o seu melhor em termos de melhoria da prática de ensino da ortografia não está em causa. Contudo, entre o ideal e o real é necessário um ensino planejado, organizado, desenvolvido e refletido, a partir de um seguro conhecimento profissional docente, tendo em vista propiciar aprendizagens significativas de seus alunos.

Reflexão e competência, portanto, são elementos importantes para o exercício do magistério qualificado. Neste sentido, o conhecimento profissional docente, como pondera Roldão (2011, p. 240) “implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas-científicas, científico-didáticas, pedagógicas” sobre os quais se constroem conhecimento sobre o currículo e os alunos.

É necessário destacar que as precárias condições materiais da escola AMBTF e da sala de aula foram questões relatadas pelas professoras como uma adversidade para realizarem as atividades de ortografia a contento com seus alunos. De fato, salas pequenas para um número extensivo de alunos, cadeiras e mesas enfileiradas sem espaço entre elas, com pouco recursos didáticos, mal arejadas e iluminadas fazem parte da realidade de grande parte da escola pública estadual paraense, e nestas condições, conforme relatam

as professoras “é difícil diversificar atividades”, ou seja, estabelecer um outro tipo de prática de ensino que favoreça, por exemplo, trabalhos em grupos e coletivos.

## **7.2 Reflexão e mudança das concepções e práticas.**

As aulas realizadas pelas docentes sobre ortografia, por mim observadas, assim como outras realizadas pelas professoras em outros momentos, foram objeto de reflexão durante a formação-pesquisa-ação cujo objetivo foi sistematizar, a partir das narrativas das professoras, reflexão e mudança de práticas e (auto)avaliação da pesquisa-ação sobre ortografia. A seguir apresento as narrativas das docentes sobre a reflexão de suas práticas e a análise delas.

### **7.2.1 Reflexão sobre as práticas.**

Solicitei na formação que as professoras livremente fizessem uma reflexão da aula de ortografia ministrada por elas. Esta reflexão, sobre a influência de Schön (1992) e da sua epistemologia da prática se centrou na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática docente em ação. A prática reflexiva partiu das seguintes premissas conforme pontua Roldão (2011, p. 217): o recurso a conhecimento teórico e prático prévios (conhecimento profissional que as professoras já possuíam); a teorização problematizadora da situação prática em apreço (aulas de ortografia); a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros (reflexão coletiva sobre as aulas ministradas de ortografia) e o conhecimento mobilizado em outras situação (mudanças de práticas de ortografia).

Assim se expressam as docentes numa atitude auto-reflexiva:

A gente sabe que tem que fazer auto-reflexão todo dia, todo momento. Eu acredito que de uma forma geral a gente está tentando mudar a nossa concepção de educação, de rever alguns conceitos que às vezes ficam esquecidos mesmo. Porque naquele momento que a gente está ali na frente a gente acha que é o “*bambambam*”<sup>89</sup> e aí depois quando a gente se depara numa situação dessas percebe e diz: “mas eu realmente estou fazendo isso, estou fazendo aquilo” (se referindo ao seu ensino tradicional sobre ortografia). Então a gente se faz essa auto-reflexão que serviu pra gente se auto-avaliar, se rever como professor, como

---

<sup>89</sup>Expressão popular que significa ser o melhor.

profissional e ver também que a gente não é o dono absoluto, mas também que a gente sabe que tem nossas falhas, tem muito a aprender, tem muito a colaborar, tem muito que repensar o que a gente tá fazendo. (...) Então eu tive um outro olhar, um olhar totalmente diferenciado e aos poucos eu fui percebendo que eu não era ali a dona absoluta da situação. (...) Eu percebi que também tenho as minhas dificuldades. Eu não fiquei apenas nas informações que tu me deste; eu estou tentando buscar outras informações. Eu ainda não me sinto segura porque eu ainda preciso aprender muita coisa; as minhas práticas em sala de aula precisam de mais aprofundamento, eu preciso buscar mais em relação até mesmo à área de ortografia. (...) A questão da segurança, eu acredito que não seja só eu, ela não impera ainda porque tem aquela questão de fazer o nosso trabalho e não verificarmos se o mesmo está correto; não pesquisamos. Não vimos isso com profundidade na formação inicial. A segurança ainda precisa ser conquistada (profa. Keila).

O plano de intervenção eu achei que ainda não foi aquele que deveria ter sido mas foi um começo (...). Antes eu trabalhava as letras do alfabeto e a criança tinha que acompanhar isso; eu não tinha o cuidado que eu tenho hoje ao trabalhar isso (profa. Denise).

Pra mim foi muito difícil o dia da intervenção porque as crianças não pararam um minuto. E aí depois eu refleti sobre algumas das atividades que eu levei, porque no momento da intervenção eu estava observando que pra alguns não foi interessante, porque eu tenho um grupo de alunos que está bem avançados e o que aconteceu? Eles atrapalharam bastante aqueles que precisavam dessa intervenção. Então pra mim a minha intervenção deve ser repensada. Ela não surtiu o efeito que eu esperava, pra ser bem sincera. Pessoalmente, pra mim, faltou eu me organizar melhor pra que realmente fizesse essa intervenção porque pra minha turma é muito importante, minha turma é muito difícil. Antes, eu pincelava a questão da ortografia; achava que era importante trabalhar no 1º ano a questão das regularidades diretas e que com isso no 2º ano, eu dando somente uma pincelada, os alunos iriam entender maravilhosamente bem e eu não fazia uma reflexão sobre trabalhar ortografia e depois dessa formação eu até deixei de lado muitas coisas que eu tinha colocado no meu planejamento porque eu me baseava no livro didático e vi que aquilo eu poderia trabalhar, mas de outra forma, trabalhando a questão da ortografia. Por exemplo, quando eu trabalhei regularidades diretas, foi na sequência de animais e eu pedi que os alunos trabalhassem animais através do feminino e masculino e com isso eu trabalhei animais com “p”, “b”, “t”, “d”. (profa. Dalva).

Eu mudei muito também. Antes quando eu olhava e achava assim que: “Ah! Esse aluno não tem jeito, ele...”, “como é que eu vou fazer?”. Então eu tentava de um jeito, tentava de outro, mas ele não caminhava e isso me deixava aflita. Me deu uma angústia um certo tempo porque eu dizia: “poxa ele vai passar pela minha mão e não vai aprender nada?”. “O que que estou fazendo de errado?”. Eu vivia me questionando. (profa. Socorro).

A autorreflexão das docentes sobre suas práticas de ensino desenvolvidas no campo da ortografia decorrente da pesquisa-ação revela que elas reconhecem os seus limites do ponto de vista do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico, o que demonstra que tais conhecimentos são indispensáveis a uma boa prática profissional. Ademais, é possível notar de que elas revelam também um compromisso tácito de que precisam estudar mais para fundamentar suas práticas. Neste sentido, as professoras associam o estudo e a reflexão sobre as suas práticas como forma de melhorá-las.

Novamente a autorreflexão coletiva das referidas práticas possibilitou que as professoras identificassem dificuldades comuns a elas bem como maneiras de superá-las, o que fortalece a ideia de que o agir isoladamente não possibilita a construção de uma comunidade educativa, comunidade esta que deve ser reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem (Alarcão, 2011).

As narrativas anteriormente destacadas, revelam que as professoras identificam e reconhecem as suas fragilidades, dificuldades e limitações ao ensinarem o conteúdo de ortografia a seus alunos. A autorreflexão e auto-avaliação de suas práticas fizeram-nas perceber que precisam estudar mais e melhor, de forma aprofundada, conhecimentos científicos e metodológicos importantes para ensinar ortografia e, não é sem razão, que concluem que ainda têm muito a aprender para mudar as suas práticas visto que o desempenho dos alunos, de modo geral, não foi o esperado por elas. Elas reconhecem também a importância da reflexão para identificar dificuldades e formular novas concepções e práticas de ensino de ortografia.

Refletiram também sobre o plano de intervenção implementado, que na sua totalidade, como admitido por elas, revelou-se como algo inapropriado para o alcance dos objetivos pretendidos pois, segundo as docentes, “não foi interessante, não surtiu o efeito que esperavam”.

Relataram também o quanto é importante o professor ter domínio da gestão de sala de aula de forma mais efetiva no sentido de planejarem e organizarem melhor o processo de ensino, evitando-se, com isto, a improvisação, motivando e incentivando os alunos para aprenderem. Para tanto, é necessário o domínio do conhecimento científico e pedagógico para atender os diferentes níveis de alfabetização em que os alunos se encontram.

Neste sentido, a formação-pesquisa-ação desenvolvidas possibilitou às professoras uma reflexão de que, como pondera Roldão (2011, p. 249), o saber profissional precisa ser “mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade e sólido nos seus fundamentos”.

### 7.2.2 Reflexão sobre a necessidade de mudança das práticas.

Solicitei na formação que as professoras livremente elaborassem oralmente uma reflexão da aula de ortografia ministrada por elas como contributo para mudança de suas práticas. Dizem, elas:

Eu percebi também que a partir do momento que a gente muda o nosso olhar, a gente muda também a nossa prática. Então eu acho que a gente vai tentar nesse próximo ano se rever, se auto-avaliar e colocar em prática; observar as questões que a gente deixou escapar. [...] Acredito que o meu saber no campo da ortografia está muito restrito; preciso ler mais; tenho muito interesse pela parte das regularidades e irregularidades e estou buscando leituras a respeito disso (profa. Keila)

Eu achei muito interessante participar da formação-pesquisa-ação, eu acho que contribuiu muito. O meu olhar hoje em sala de aula é um outro olhar e acho que os próprios alunos sentiram a diferença. Quando fui trabalhar na intervenção eu fiquei preocupada, mas depois eu fiquei pensando: “não, mas eu sei a realidade dos meus alunos”. Então futuramente eu quero fazer outras ações de intervenções na minha sala de aula e com certeza ter um melhor rendimento. E essa consciência veio depois da formação porque hoje nós voltamos e continuamos fazendo o diagnóstico, vendo em que nível ortográfico a criança está. Hoje eu percebo a importância de refazer o planejamento, de refazer as minhas aulas. Hoje eu consigo perceber a real dificuldade dos alunos e trabalhar isso. (profa. Denise).

Eu fico emocionada assim (a professora lagrimou nesse momento) porque eu tenho um aluno que não conhecia nenhuma letra do alfabeto, não conhecia nada. E apesar de no dia da intervenção ele estar também muito danado, não conseguindo se concentrar, de um modo geral, participou. Teve um momento que ele sentou, foi pra lá, se esforçou. Então eu não via isso antes e tudo mudou depois que eu também mudei, passei a ter esse olhar diferente em relação a ele. Infelizmente não são todos, né? A gente não consegue fazer com todos, mas ele assim..., ele é meu aluno desde o ano passado. Então, pra mim, era uma questão de honra. Então eu passei a ter um olhar diferente, (“eu vou chorar!”) sobre alguns alunos e quando eu passei a ter esse olhar diferente eu percebi que eles se desenvolveram mais apesar deles precisarem ainda muito da minha ajuda pra fazer várias atividades. Tenho um grupo de alunos que até conhecem as letras do alfabeto, mas eles precisam que eu esteja ali junto deles dizendo “que letra é essa?”; “juntando esse e esse forma o quê? Porque eles tinham muita dificuldade e antes da formação, antes da gente iniciar esse trabalho não era que eu não desse atenção pra eles, mas eu olhava eles igual como eu olhava todo os outros. É muito feio o que eu vou dizer, mas é verdade. Se aprendeu, aprendeu, se não aprendeu vai passar a bola. [...] Vou ver a ortografia de outra forma; de uma forma diferenciada. Antes eu trabalhava muito por recortes; não aprofundava realmente a questão da ortografia e hoje eu a vejo com outros olhos: a importância dela para o aprendizado dos meus alunos; não só na questão da escrita mas na leitura, pronúncia, oralidade. Então, hoje, não vou me reportar somente aos livros didáticos porque os mesmos trabalham ortografia muito pouco. Eu vou me basear na questão dos PCNs<sup>90</sup>, no material que recebemos do PNAIC e nos materiais dessa formação (profa. Dalva).

Depois dessa formação, junto com a outra formação que a gente também está tendo (PNAIC) eu mudei, eu mudei muito, eu mudei o meu olhar. Um dia eu conversava com a

---

<sup>90</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dalva a respeito de um ditado que ela passou pros alunos e eu disse: “olha como eles estão bem!”. E num outro tempo atrás eu diria: “eles estão perdidos, não têm jeito!”. Hoje não, hoje num ditado que eu vejo um monte de erros, eu digo “olha que bonitinho, como eles estão bem!” Quer dizer que eu mudei o meu olhar também e passei a ver a resposta que eu tive quando eu mudei foi que eles também mudaram. [...] Uma criança que eu via que não crescia na minha turma que era a Vera começou a me responder diferente. Eu fiquei muito feliz. O olhar para essa questão vai ser outro. O ensino da ortografia deve ser sistemático, científico e metodológico. Agora mudou tudo, o planejamento vai ser diferente, mais cuidadoso, já planejando uma pesquisa. Posso trazer outros autores e trabalhar de forma contextualizada mas agora eu vou trabalhar melhor fazendo o diagnóstico e intervindo no problema. Eu nunca trabalhei nada solto só que agora eu vou ter mais cuidado; agora eu tenho um respaldo; na dúvida eu leio o material, pesquiso e volto para dar a aula. Para mim, a prática vai ser totalmente diferente. (profa. Socorro).

Ao refletir sobre a necessidade de mudança das práticas das docentes percebi uma modificação de postura ao terem uma posição mais crítica sobre o trabalho que desenvolviam ao apontarem algumas de suas fragilidades. Para elas, tal mudança emergiu a partir de: rever as práticas no que se refere aos saberes científicos e metodológicos da alfabetização, letramento e ortografia; observar questões de natureza social e cultural de seus alunos; ler, estudar, refletir e aprender mais sobre ortografia, aprofundando conceitos; buscar novas leituras sobre questões de ortografia trazendo outros autores para a discussão coletiva; realizar ações de intervenções mais prazerosas e significativas aos alunos; realizar pesquisa; fazer diagnóstico; elaborar o planejamento de ensino que atenda de forma satisfatória os objetivos da aula e favoreça a aprendizagem dos alunos; conceber a ortografia de forma sistemática, científica e metodologicamente diferenciada, pois não se reduz ao domínio da escrita do ponto de vista exclusivo do atendimento à norma culta. Sendo assim, as docentes tiveram a consciência da necessidade de se fundamentarem melhor para o ensino de alfabetização, letramento e ortografia e que pode ser um dos elementos para que a prática possa “ser totalmente diferente”.

As docentes destacaram que a partir de tais experiências “melhorou o olhar”; “é um outro olhar” e quando “muda o nosso olhar muda a nossa prática”. É de se destacar que quando as professoras emitem tais impressões sobre suas práticas percebo que houve mudança de concepção, isto é, mudou a visão delas, como, por exemplo, em relação a “real dificuldade de seus alunos”, já que passaram a conhecer melhor seus alunos individualmente no que diz respeito às fragilidades ou competências ortográficas dos mesmos. Portanto, elas mostraram-se mais conscientes e sensíveis aos problemas de ortografia e/ou outros apresentados por seus alunos e assinalaram que eles próprios

sentiram a diferença, ou seja, tiveram consciência que conseguiram aprender um pouco mais sobre ortografia.

### 7.2.3 (Auto)avaliação da pesquisa-ação sobre ortografia.

A pesquisa-ação foi para as participantes da pesquisa um momento novo, importante, interessante, de contribuição profissional e de aprendizado como mostram os discursos das docentes a seguir:

Primeiro, eu nunca tinha participado de um grupo de pesquisa-ação. Eu já tinha feito pesquisa, mas aquela pesquisa tradicional e também já tinha sido entrevistada aqui na escola onde trabalho para uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso. O que eu percebi é que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas porque é bem interessante. Quando nós fazemos a pesquisa tradicional e selecionamos dados, sistematizamos os mesmos mas eles não passam dali, não deixam no papel e quando existe a pesquisa-ação nós temos esses dados mas eles deixam no papel e com isso, nós vamos para a prática e percebemos a mudança (Profa. Dalva).

Eu nunca tinha participado de uma pesquisa-ação com esse vínculo, com essa metodologia, com essa maneira de trabalhar que foge da pesquisa tradicional. Já havia feito várias pesquisas, porém às vezes eu me envolvia, às vezes não (de uma forma ampla como nessa pesquisa, não). Eu gostei muito de trabalhar nesse grupo e eu esperaria, sinceramente, até que ele continuasse, porque seria uma ótima ideia, uma ótima opção dele continuar. Com isso, poderíamos ficar o tempo todo trabalhando e pesquisando (Profa. Keila).

Eu já participei de um grupo, indiretamente, porque nós aplicávamos as atividades, mas quem fazia toda a coleta de dados era a universidade e nós não atuávamos diretamente com os formadores. Então a pesquisa-ação contribuiu muito, foi uma experiência nova para mim, foi muito interessante porque nós ficamos com a coleta de dados, participamos, fizemos a intervenção. Nós mesmos fomos os autores, juntos, não foi a formadora que construiu e aplicou (Profa. Denise).

A partir desse trabalho (pesquisa-ação) eu já fiz outros com os alunos. Então para mim é muito importante. Eu já tenho um outro olhar e eu sei que eu posso ir trabalhando, pesquisando, analisando dados e intervindo logo em seguida, e ficou bom para mim. Acredito que todo mundo deveria trabalhar assim, foi uma semente que foi colocada aqui e a mesma vai crescer. Conforme nós vamos fazendo nosso trabalho, vamos pesquisando, intervindo, nós vamos crescendo e aprendendo mais (Profa. Socorro).

Para as professoras participantes desta investigação foi a primeira experiência de pesquisa sobre suas práticas, constituindo-se em um grande desafio e possibilidade de trabalho docente futuro, pois afirmaram que a experiência foi relevante e que pretendem continuar a desenvolvê-la uma vez que ao pesquisarem sobre suas práticas puderam ter a oportunidade de refletir sobre elas de maneira mais sistemática e aprenderam novos



conhecimentos teóricos e práticos que as fizeram mudar práticas que podiam ser mudadas. Neste sentido, é oportuno destacar que “para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (Roldão, 2011, p. 217), as quais as respectivas professoras se debruçaram, cada uma a seu modo.

Como formadora, destaco que foi perceptível o compromisso e o envolvimento de todas professoras, conseguido de forma diversa, uns mais do que outros no desenvolvimento da pesquisa-ação como forma de produzir novos saberes tendo em vista mudança de concepções e práticas. Neste sentido, o envolvimento das professoras com a pesquisa-ação pôde empoderá-las ao transformá-las em profissionais com mais autonomia, mais protagonismo e mais criticidade de suas práticas, pois tiveram a oportunidade de compreendê-las melhor sob diferentes aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais com vistas à transformação de concepções e práticas.

Sobre a importância da formação-pesquisa-ação para a melhoria da prática de ensino de ortografia das professoras, elas assinalaram que o conteúdo trabalhado na formação-pesquisa-ação sobre ortografia foi importante e interessante porque os eventos fizeram com que elas refletissem sobre a fragilidade de suas práticas, “e que iriam a partir de então vê-las com outros olhos” no sentido de melhorá-las. Segundo as docentes, elas passariam a se dedicar a estudos mais específicos para o ensino da ortografia, assim como realizar pesquisas, rever e refazer seus planejamentos.

Assim, a formação-pesquisa-ação, conforme as docentes, “nasceu (a pesquisa) no chão da escola” e “veio para somar” já que haviam trabalhado anteriormente o conteúdo de ortografia, mas não haviam “estudado, se intensificado nesse estudo” e, por conseguinte, sentiram-se também mais preparadas para ensinar ortografia “por causa desse aprofundamento” teórico-prático nesse campo visando mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem, o que as respaldariam a ensinar de forma qualitativa tal conteúdo.

Em suas narrativas, reivindicam à escola a continuidade do processo formativo centrado na escola, no futuro, já que ao pesquisarem sobre a sua própria prática puderam ter a oportunidade de refletir sobre ela de maneira mais sistemática e aprenderam novos conhecimentos teóricos e práticos que as fizeram mudar concepções e práticas que podiam ser mudadas àquela altura.

Ressalto que a partir da experiência das professoras no grupo de formação-pesquisa-ação penso ter contribuído e despertado nas docentes o desejo de desenvolverem pesquisa-ação no sentido de refletirem sobre suas práticas de ensino, identificando o que deve e pode ser possível mudar tendo em vista contribuir para o sucesso escolar. Entretanto, tenho a clareza, conforme adverte Alarcão (2011, p. 55), que para o alcance de tal objetivo “não bastam boas intenções. É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para se ser mais autônomo, responsável e crítico”. O professor reflexivo portanto, precisa ser “criativo e não mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores e agir de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (Alarcão, 2011, p. 44).

Saliento que três professoras participantes desta investigação-formação não eram professoras efetivas, e sim temporárias e terminaria no ano subsequente os contratos de trabalho delas. Assim sendo, três seriam exoneradas pelo estado e uma (concurada), como fiquei sabendo, foi ser diretora de outra escola pública, fato que inviabilizou executar na íntegra a espiral cíclica (processo integrador de pesquisa, reflexão e ação), característica da pesquisa-ação. Neste sentido, as minhas expectativas foram prejudicadas, sem contudo, comprometer esta investigação-formação. Ressalto ainda que das atividades desenvolvidas pelas professoras na pesquisa-ação, apenas a elaboração do relatório não foi concluída. Por outro lado, os resultados da investigação-formação foram divulgados na Escola, assim como em vários eventos locais, nacionais, internacionais e na universidade em que atuo.

Entretanto, por mais que a pesquisa-ação não tenha cumprido a espiral cíclica na íntegra, a semente dela foi plantada no grupo das professoras ao cumprirem as etapas do planejamento, ação, pesquisa e reflexão que as levaram a ser formar como pesquisadoras iniciantes de suas práticas.

Apesar de uma certa “desilusão” minha pelo fato das professoras não terem realizado a pesquisa-ação na sua totalidade acredito que ela, em conjunto com a formação desenvolvida, foi promotora de reflexão e mudanças de concepções e das práticas das professoras. Sabemos que mudanças de concepções e práticas não acontecem de uma hora para outra, entretanto, foi notório que houve um esforço delas em alterar/mudar suas práticas para melhorar e alargar seu quadro conceitual.

Portanto, pode não ter acontecido mudanças visíveis e rápidas, mas houve mudança apesar de interferências do contexto que foram se apresentando durante a formação-pesquisa-ação, como por exemplo: o constrangimento do ambiente físico (falta de sala de

aula adequada e falta de material didático) e o aspecto pedagógico (falta de tempo para a formação; as professoras não cumpriram algumas atividades acordadas na formação; a formação só contou com uma formadora etc). Por conseguinte, quanto aos aspectos positivos, enfatizo a parceria realizada entre a universidade e a gestão da Escola.

Sendo assim, avalio que consegui contribuir para melhorar e qualificar as docentes participantes desta investigação-formação e também a Escola como *lócus* da formação contínua, visto que tal formação precisa ser reflexiva. Segundo Alarcão (2011, p. 54), tal postura (minha e das professoras) “revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação”.

Logo, como investigadora-formadora externa à Escola, tive uma postura ética no sentido de tentar colaborar com as professoras e a Escola a serem mais autônomas, mudarem suas práticas, tomando consciência dessas mudanças que podem ocorrer durante o processo. Apesar de realizar pesquisa-ação em contexto de trabalho tão adverso, é importante lembrar que tal pesquisa propicia um valor formativo único, assim como contribui para a transformação e melhoria do contexto educativo/social.

No caso desta tese, em que estive em um contexto escolar por um ano letivo, tentar produzir mudanças de concepções e práticas por meio da formação-pesquisa-ação não foram tarefas fáceis, tornando-se um “processo de complexos”, pois como afirma Alarcão (1996) formar professores significa trabalhar com um campo social delicado e difícil, mas de uma valia incontornável.

Contudo, a tentativa de introduzir na Escola um gérmen inicial da pesquisa-ação constituiu-se de um valoroso processo emancipatório por parte das docentes participantes no sentido de atentarem para responder a problemas reais, locais e situados, cuja a avaliação de suas práticas revele os impactos delas para a aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, mesmo sendo tal formação e pesquisa-ação desenvolvidas em contexto escolar tão adverso põe por terra a ideia, bastante generalizada, de que, ainda hoje, a escola pública paraense não reúne condições objetivas para tal investimento, seja porque padece de infraestrutura, seja porque não tem autonomia, entre outros. Assim sendo, esta investigação-formação comprova que a parceria universidade e escola básica é possível e necessária, uma vez que produz mudanças de concepções e práticas das comunidades de aprendizagens de ambas as esferas educacionais no contexto paraense.



## CONCLUSÃO

Os resultados desta investigação-formação apontam para uma valoração da formação contínua centrada na escola pública, visando um professor reflexivo e pesquisador de suas práticas, na intenção de mudá-las e melhor qualificá-las. Mudanças de concepções e práticas de professores não acontecem de imediato e não são automáticas, por vezes é preciso viver um longo processo formativo para que o conhecimento possa ser compreendido em sua profundidade e extensão, internalizado, ressignificado para subsidiar (novas) práticas pedagógicas mais qualitativas.

Neste sentido, o tempo em que se desenrolou tal investigação-formação desencadeou um processo formativo próprio, não generalizável, que diz respeito ao contexto escolar (AMBTF) e as participantes envolvidas (4 professoras alfabetizadoras) por meio de um acordo tácito firmado entre a investigadora, as referidas professoras e a escola. Portanto, deve ser compreendido como a síntese do que foi possível desenvolver em termos formativos em contextos escolares tão adversos, como o *lócus* desta investigação-formação.

Ao entender que a formação de professores é um processo, e, portanto, um projeto de vida pessoal e profissional, espera-se que mudanças urgentes e necessárias, tendo em vista a melhoria da escola pública paraense, aconteçam no tempo propício, pois mudanças de concepções e práticas de professores não acontecem por decretos ou somente por boas intenções.

Com efeito, apresento respostas às questões inicialmente formuladas com a intenção de proceder a uma síntese da análise dos dados construídos para esta tese, cujos objetivos que a orientaram foram: desenvolver e analisar uma prática de formação contínua de professores alfabetizadores centrada na escola, tendo em vista instituir uma cultura docente mais autônoma para a reflexão e melhoria de suas práticas; analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras à luz da pesquisa-ação por elas desenvolvida como forma de mudança de concepções e práticas e analisar, na ótica das formandas e formadora, os limites e potencialidades vivenciados durante a investigação-formação.

As motivações a que a tese me conduziu tem a sua origem na minha história de vida como professora do ensino superior, em que a formação inicial e contínua dos professores paraenses que atuam na educação básica foi por mim tomada como um campo de trabalho,

estudo e investigação/formação. Sendo assim, esta gama de experiência tem me mostrado o quanto a formação contínua centrada na escola pode alcançar uma outra valoração por parte dos gestores escolares, professores e das políticas públicas educativas/formativas, saindo no estado do Pará de um total obscurantismo para a ribalta da academia e das políticas. Listada na ordem do dia da gestão máxima educativa no estado do Pará, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor muito provavelmente tornar-se-á mais histórico, vinculado a uma realidade concreta, mesmo que provisória devido a itinerância dos professores.

Com esta tese, portanto, busquei, além de desenvolver uma investigação, contribuir, por meio do desenvolvimento de uma formação contínua, para melhor qualificar professores das séries iniciais do EF de uma escola pública do estado do Pará, no sentido de torná-los mais reflexivos e pesquisadores de suas práticas, mais particularmente as práticas de alfabetização e letramento, daí denominá-la de investigação-formação.

Neste sentido, a tese desenvolveu-se no campo da formação contínua de professores, cuja investigação-formação foi em contexto de trabalho realizada em uma escola pública estadual e contou com a participação de 4 professoras que atuam no 1º Ciclo do EF da Rede Pública do Estado do Pará (SEDUC), ao longo de um ano letivo. Durante um ano letivo, portanto, desenvolvi em conjunto com as professoras uma formação contínua no campo da alfabetização e letramento, tendo como uma das opções formativas a realização da pesquisa-ação no campo da ortografia.

A análise dos dados permitiu-me chegar a algumas conclusões. Para tal, tomo como ponto de partida as questões de investigação desta tese:

- 1- A formação contínua de professores e a pesquisa-ação desenvolvidas em contexto de trabalho possibilitaram às professoras tornarem-se mais reflexivas e pesquisadoras de suas práticas?
- 2- A formação contínua de professores e a pesquisa-ação desenvolvidas em contexto de trabalho constituíram-se como indutoras de mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras?
- 3- Quais limites e potencialidades vivenciados pelas professoras e formadora durante o processo de investigação-formação?

Para atingir os objetivos propostos desta tese enveredei por uma investigação cujo paradigma foi qualitativo com enfoque crítico. Os dados foram construídos por meio de: entrevistas (inicial coletiva e final individual); a formação contínua propriamente dita, sessões de reflexão, observação participante e a pesquisa-ação realizada pelas docentes.

A primeira questão visa obter resposta se a formação contínua de professores e a pesquisa-ação desenvolvidas em contexto de trabalho possibilitaram às professoras tornarem-se mais **reflexivas e pesquisadoras de suas práticas**.

Os dados produzidos nesta investigação-formação permitem-me afirmar que as professoras participantes não são desprovidas de um grau de reflexividade sobre o seu trabalho, o contexto profissional em que atuam, bem como uma auto-avaliação de suas práticas e formação. Ao contrário, em diferentes momentos desta investigação-formação apresentaram, às vezes de forma velada, às vezes de forma explícita, uma leitura crítica a respeito das mazelas do ensino público paraense, entre elas a própria qualidade do trabalho que desenvolviam bem como da formação que edifica suas práticas. Assim, é perceptível nas docentes certas condutas as quais expressam um determinado sentido de reflexividade.

Todavia, esta aparente reflexividade logo vinha acompanhada de um desânimo que as impediam de operar mudanças de suas práticas. Este tom de desânimo pode ser representado pela argumentação delas de que “mudar concepções é fácil, difícil é mudar as práticas pois não depende só de nós professores”. Este falso dilema (que é compreensível porque o cenário de trabalho é adverso para deslançar, sem apoio institucional, qualquer tentativa de mudança e inovação educacional) pode esconder uma certa acomodação das professoras com o que já está posto, responsabilizando outros (gestão, pais, alunos, sociedade), aceitando a vida profissional do jeito que ela é, reproduzindo uma rotina de trabalho pouco estimuladora para a transformação de suas práticas.

Constatei que no início da formação a reflexão das práticas que as professoras exercitavam oralmente tinha um carácter mais descritivo, intuitivo e reprodutor de atividades e problemas, passando gradualmente a ser mais interpretativa da qualidade do trabalho que desenvolviam e das repercussões dele para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de alfabetização e letramento, apresentando, na sequência, algumas especificidades de índole transformadora, como sugestões, inferências e explicações, se

bem que ainda de forma incipiente que aos meus olhos poderiam ter sido mais potencializadas por elas.

Ademais, esta reflexividade restringia-se a constatação do problema e o resultado dele tão somente, faltando-lhes uma reflexão mais alargada acerca da processualidade do problema, sua origem, história e desdobramentos, caso não resolvido, para a vida dos alunos e professores. Em certos eventos, por exemplo, quando as professoras tomavam a iniciativa de refletir sobre suas práticas, tal reflexão, muitas vezes, circunscrevia-se tão somente a questões relativas a sala de aula, ou seja, a questões pedagógica/metodológicas, como se a escola fosse uma ilha isolada na sociedade e não sofresse com as implicações de um contexto socioeconômico e cultural desfavorável.

Em diversos eventos da formação precisei intervir para chamar a atenção das professoras que a escola é fruto da história, portanto, as contradições nela presentes precisam ser compreendidas à luz de um projeto contra-hegemônico como forma de superar injustiças, desigualdades e exclusão. E, sobretudo, que elas pudessem compreender também que fazem parte desta história e podem decidir sobre qual projeto educativo melhor responde aos interesses de seus destinatários.

Decerto que refletir acerca de práticas em contexto de trabalho exige uma organização da escola para tal fim, como forma de se evitar a improvisação e o descontinuísmo das atividades propícias à reflexão. Fato vivido por elas! Nas sessões formativas as professoras puderam expressar estas experiências e narravam que poucas oportunidades tiveram de refletir sobre suas práticas de forma coletiva, em contexto de trabalho, sendo um exercício muito individual e introspectivo. Ou seja, as escolas em que trabalharam ao longo das suas vidas profissionais pouco deram oportunidades formativas para que exercitassem a reflexão de suas práticas e, quando fizeram, foi de “forma pontual e superficial”, diminutas para a compreensão e o enfrentamento dos problemas que vivenciavam.

Ao participarem do grupo da investigação-formação em contexto laboral, a reflexão mostrou-se uma prática corrente para elas durante as sessões formativas e para além delas. A reflexão sobre o trabalho docente ajudou-as a analisar caminhos, a desenvolverem melhores processos de ensino-aprendizagem e, como resultado, a melhorarem profissionalmente. Sendo assim, elas tiveram a oportunidade de problematizar os efeitos positivos da reflexão, tendo-a considerado fundamental para a mudança. As docentes foram sensíveis em reconhecer a importância da reflexão para um desempenho



profissional mais cabal e efetivo como professoras alfabetizadoras, tendo em vista a melhoria das aprendizagens de seus alunos.

A leitura, análise e reflexão dos textos; o debate provocado nas sessões de formação e a pesquisa-ação desenvolvidas por elas despertaram o gosto por uma atitude filosófica (reflexão) sobre o trabalho que desenvolviam, a curiosidade em colher bons frutos a partir dela, a necessidade de construir conhecimentos de forma coletiva. Portanto, a escola *lócus* desta investigação tornou-se um grande palco/laboratório de aprendizagens para todas nós, pois as professoras, ao refletirem sobre suas próprias práticas, poderão encontrar alternativas pedagógicas que ajudem a minimizar o precário quadro educacional paraense, que, como dito antes, tem sido marcado por baixos índices de qualidade.

Uma das formas de exercitarem a reflexão deu-se por meio da realização da pesquisa-ação desenvolvida pelas professoras sobre suas práticas alfabetizadoras. Experiência pioneira e singular para elas, uma vez que nenhuma ainda havia participado de um grupo trabalho colaborativo que tinha como norte o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, nem na formação inicial e nem na contínua.

Apesar das recentes pesquisas sobre o professor pesquisador e do pouco conhecimento de sua prática nas escolas, o que se percebe é que a cultura de pesquisar a própria prática não se configura de fato, conforme ponderam Lüdke (2004) e Soares (2014), pois ela é muito pouco percebida e descrita.

As docentes explanaram que realizar pesquisa-ação as tornaram mais atentas e responsáveis em suas práticas. Para elas, esta experiência foi uma mais valia ao avaliarem como ponto positivo para o desenvolvimento profissional, pois (re)construíram um saber (ortografia) que lhes deram mais capacidades para instituir um processo de ensino-aprendizagem com melhores resultados. As professoras apontaram também que gostariam de continuar a desenvolver pesquisas sobre suas práticas na escola, e que o caminho da formação contínua deveria ser este. A realização da pesquisa-ação pelas professoras, portanto, ofereceu a elas uma autoconfiança profissional e uma capacidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem com mais qualidade.

Diante destes dados, reitero que nesta investigação-formação, os resultados apontam que tanto a reflexão quanto a atitude pesquisadora de suas próprias práticas em contexto de trabalho não só é possível como desejável. As aprendizagens das professoras consolidadas na presente investigação-formação se traduziram em um desenvolvimento

profissional, o que aponta para a contribuição da reflexão e da pesquisa-ação visando a melhoria da formação de professores.

Portanto, a processualidade da investigação-formação permite dar uma resposta afirmativa a essa primeira questão de partida, uma vez que as professoras afirmaram que a experiência em participar de uma formação contínua centrada na escola tendo como marco a reflexão e a pesquisa-ação contribuíram significativamente para terem um olhar mais acurado sobre suas práticas, tendo em vista mudanças de concepções e práticas visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A segunda questão diz respeito se a formação contínua de professores e a pesquisa-ação desenvolvidas em contexto de trabalho constituíram-se como indutoras de **mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras.**

Posso dizer que alcançamos este objetivo. Para as docentes, ter participado desta investigação-formação foi uma contribuição significativa para a mudança de práticas alfabetizadoras, pois ao participarem dela puderam ler, estudar, pesquisar questões científicas/metodológicas sobre questões de alfabetização e letramento, o que as fizeram refletir, duvidar, cotejar, questionar sobre o conhecimento socializado e construído. Esta instrumentalização contribui para que elas operassem mudanças em suas concepções e práticas de alfabetizadoras.

Para elas, revisitar estes campos teóricos e práticos acerca dos processos de alfabetização e letramento apoiados por material didático e bibliográfico nacional e internacional foi relevante para o desenvolvimento profissional das mesmas. Por este motivo, as docentes tiveram grande protagonismo pois puderam desenvolver a autonomia didática; partilhar saberes e experiências; aprender e se envolver em situações enriquecedoras; refletir colegiadamente acerca dos problemas científicos e pedagógicos enfrentados por elas, bem como definir colaborativamente formas de minimizar as lacunas diagnosticadas.

No entanto, uma das grandes preocupações relatadas pelas professoras durante as sessões formativas/pesquisa-ação era de mobilizar conhecimentos teóricos e transformá-los em atividades práticas para seus alunos obterem sucesso escolar. Ou seja, operar conhecimentos, mobilizá-los e concretizá-los em sala de aula foram grandes desafios para elas tendo em vista a melhoria de suas práticas, como pude constatar por ocasião das entrevistas, nas sessões formativas, nas observações das aulas das professoras e na (auto)avaliação da formação.

Transformar conteúdo científico em conteúdo escolar foi uma problemática contundente para estas professoras, provavelmente porque ainda tal conteúdo precise ser melhor compreendido por elas à luz do contexto escolar, uma vez que lá transitam diferentes e, por vezes, antagônicos preceitos morais, culturais, sociais e educacionais. Assim, o domínio científico dos campos alfabetização e letramento foi de fundamental importância para fundamentar suas respectivas concepções e práticas, embora não seja suficiente quando o contexto em que elas se dão é desconsiderado, situação pouco provável para que haja uma urgente mudança pedagógica.

O processo formativo vivenciado propiciou o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento conjugado ao desenvolvimento pessoal e profissional, visto que possibilitaria às professoras empreenderem em suas práticas inovações e mudança educacional. Portanto, os saberes lá trabalhados e as prováveis competências construídas pelas docentes tiveram relação direta com a prática sem descurar da teoria.

Assumida a necessidade da mudança, importa colaborar com os professores no sentido de os ajudarem, por um lado, a reconhecerem que a mudança é possível e, por outro, a formar uma representação coerente da inovação pretendida. Isso é fundamental para a procura de respostas tendo em vista o gerir a congruência entre as intenções e as ações de sala de aula.

É razoável supor que o desejo de compreender a complexidade das práticas das professoras alfabetizadoras foi um dos motivos que as levaram a participarem da investigação-formação até a sua conclusão, situação que sinaliza o anseio de tornar o trabalho que elas realizam com seus alunos mais qualificável, possível e satisfatório.

A experiência formativa vivida pelas professoras no próprio ambiente de trabalho possibilitou mudanças nas concepções e práticas delas, como constatado no decurso deste processo de investigação-formação. Cotejando o trabalho alfabetizador que elas realizavam no início e ao final desta experiência, foi edificante acompanhar este processo de mudança marcado por muitas dúvidas, questionamentos, incertezas, inseguranças, mas também responsável, determinado e inadiável já que avaliavam que “era necessário mudar para melhor” em prol de um processo de ensino-aprendizagem de alfabetização e letramento mais condizente com a realidade de seus alunos.

A formação contínua e a pesquisa-ação desenvolvidas em contexto colaborativo conduziu à construção de um referente teórico-prático que permitiram às professoras

participantes desta investigação-formação uma postura investigativa e reflexiva que levassem a mudanças pedagógicas no campo da alfabetização e letramento. As concepções de alfabetização, letramento, trabalho docente, metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem para alunos oriundos de contextos desfavoráveis alteraram-se e, conseqüentemente, as professoras tiveram convicção da transformação nas suas práticas as quais expressaram-nas em termos de repercussões para um processo de ensino-aprendizagem mais favorável à alfabetização e letramento de seus alunos.

Neste quesito, afirmam as professoras, que a partir da participação nesta investigação-formação iriam planejar, organizar, desenvolver e avaliar melhor suas aulas no campo da ortografia de forma mais sistemática, haja vista terem, por suposto, aprendido questões científicas e metodológicas nesse campo, no sentido de mudar e melhor organizar o trabalho docente e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos. Mudar a escola, sob o prisma de mudar a prática pedagógica do professor a partir da continuidade de seu processo formativo, aponta a perspectiva de uma sólida qualificação, que será mais expoente e contundente quando o docente puder experienciar sistematicamente situações diversificadas de aprendizagem na comunidade escolar.

Registro que a formação-pesquisa-ação realizada para dar conta de todo o complexo processo desenvolvido ao longo desta investigação-formação foi de fato um grande desafio para todo o grupo. Separar estes termos só foi possível para efeito da escritura da tese pois na prática eles se entrelaçavam, tornando-os indissociáveis.

A terceira questão visa responder quais **limites e potencialidades** vivenciados pelas professoras e formadora durante o processo de investigação-formação. Sobre ela teço as seguintes considerações de forma resumida:

**Em termos de limites:**

a) Tempo exíguo.

As docentes apontaram que é importante que o professor seja reflexivo e pesquisador de suas práticas, entretanto avaliaram que muitas das vezes não tinham tempo na escola para realizar certas atividades, pois a HP era ínfima e argumentaram também que não podiam levar tais atividades para serem desenvolvidas em outro tempo e contexto (familiar ou de trabalho) visto que todas trabalhavam em contraturno em outras classes, na própria escola, ou em outras e quando chegavam em casa distanciavam-se de qualquer atividade profissional. Ou seja, o tempo de trabalho que elas tinham na Escola era todo

tomado para a ministração de aulas tão somente e a HP destinada pela gestão para a realização desta investigação-formação, era pouco para o desenvolvimento das tarefas lá propostas, haja vista precisarem deste tempo também para outras atividades profissionais (planejamento, avaliação, reuniões, formação contínua, orientações curriculares oficiais, etc.).

Na avaliação desta experiência ponderaram que poderiam ter organizado e planejado melhor o tempo de estudo, priorizando-o, uma vez que justificaram que tinham outros afazeres. Questionaram também, além da falta do tempo para estas atividades, que o tempo da própria investigação-formação (um ano letivo) também foi mínimo, que segundo elas, poderia ter sido maior para lerem, estudarem e pesquisarem mais, junto com a investigadora-formadora, na própria Escola.

b) Trabalho individualizado.

Esta prática foi comum durante a minha permanência na Escola. Embora a formação-investigação fosse pautada pelo trabalho coletivo, constatei que havia um trabalho muito mais individual do que coletivo entre as professoras, ocasião em que intervi para orientar um trabalho mais colaborativo mostrando a elas a importância da colaboração entre pares para a melhoria do trabalho docente e da Escola. Ao primar por esta conduta (coletiva e colaborativa) evitou-se que o relato de práticas, troca de ideias, compartilhamento e divergência de opiniões fossem personalizados e restritos a esfera de cada uma. Contudo, esta aparente individualidade ganhava amplitude de coletividade e colaboração quando, por exemplo, observava as professoras em conversas informais com seus pares (no momento da entrada na Escola, do recreio ou, então, quando uma se dirigia a sala de aula da outra) para pedir sugestões, esclarecimentos, tirar dúvidas etc.

c) Infraestrutura da Escola AMBTF.

De uma maneira geral, segundo relato das professoras, a Escola AMBTF é considerada um contexto de trabalho pouco atrativo e desestimulante para que elas pudessem desenvolver uma prática pedagógica de melhor qualidade com seus alunos. Igualmente para a realização de formação contínua centrada na escola, afetando com isso o desenvolvimento profissional delas, embora a gestão da Escola seja sensível a esta questão demonstrada em diferentes apoios a esta investigação-formação.

Na visão das docentes, caso a Escola tivesse um ambiente de trabalho mais acolhedor e profícuo para a realização das atividades escolares, os resultados educacionais seriam outros, bem melhores dos atuais. Queixaram-se muito acerca das fragilidades da infraestrutura da Escola por não haver, por exemplo, uma sala específica para eventos de formação contínua, sendo este espaço improvisado quando há; assim como um certo desconforto das salas de aulas, devido serem pequenas para agrupar a quantidade de alunos por turmas, sem luminosidade e ar condicionado, portanto, muito abafadas e de difícil trânsito; cadeiras inapropriadas para os professores etc.

Dstacaram também que os poucos recursos didáticos da Escola eram precários (reprografia, ambiente alfabetizador) ou mesmo ausentes (computadores, biblioteca, sala de leitura). Assim, o contexto de trabalho desfavorável prejudica a qualidade do trabalho delas e julgam que, caso a escola tivesse uma boa arquitetura e com expressivo recurso mobiliário, tecnológico e didático para atender as crianças em processo de alfabetização, o ambiente seria mais estimulador para a viabilização de um bom processo formativo e de trabalho.

Portanto, segundo as docentes, um dos principais entraves para a consecução qualitativa do trabalho que lá desenvolvem, bem como ao que desenvolveram na formação e pesquisa-ação, foi atribuído à precária infraestrutura da Escola, consequência da falta de apoio institucional da SEDUC. Para as docentes, este apoio poderia contribuir para que a Escola procedesse reparos físicos e estruturais em sua infraestrutura bem como alteração do PPP em que se pudesse garantir, de fato, a promoção de momentos para pesquisa e formação contínua, saindo de um campo do acaso para se tornarem sistemáticas no interior da Escola: planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos principais partícipes, os próprios professores que delas farão proveito. Acredito, portanto, que este contexto de trabalho é pouco estimulante para o desenvolvimento profissional destas docentes quer seja como docentes ou como pesquisadoras.

#### **Em termos de potencialidades:**

##### **a) Apoio da formadora.**

As docentes evidenciaram o quanto foi proveitoso ter uma formadora na Escola que estivesse presente sistematicamente durante o desenvolvimento da formação-pesquisa-ação em contexto de trabalho, portanto, mais próxima do contexto escolar delas e das próprias professoras. Esta presença objetivou dar suporte, ajudar e apoiar

metodologicamente as professoras quanto às dúvidas, hesitações, questionamentos, dificuldades que surgiam naturalmente durante este processo, visando estimulá-las para a importância de mudanças de concepções e práticas.

Para as docentes, ter a possibilidade de contar permanentemente com a formadora durante o desenvolvimento deste processo de formação-pesquisa-ação foi muito gratificante e proveitoso. Neste processo, não foram raras as vezes em que tentei minimizar tensões e angústias das docentes por estar mais próximo delas, colaborando com elas na construção do conhecimento acerca da alfabetização e letramento e, caso surdissem, como surgiram, na resolução de problemas concretos de sala de aula: de metodologia, de conteúdo, avaliação da aprendizagem, entre outras questões.

b) Relação de proximidade da investigadora-formadora com a Escola e as professoras participantes da investigação.

Por ter um grau de convivência acadêmica com a gestora da Escola e por já ter realizado outras ações de formação contínua para seu corpo docente em ocasião anterior a esta investigação-formação pude desenvolver esta tese em um ambiente fraterno e já conhecido, crucial para o desenvolvimento dela. A receptividade e proximidade tanto da gestão quanto das professoras criou um certo clima fraterno e naturalidade durante a condução dos trabalhos. Sendo assim, a colaboração, a ajuda mútua, o apoio e respeito profissional entre nós foram imprescindíveis para a viabilização da investigação-formação.

Tal proximidade com as participantes e vivência na Escola fizeram-me compreender com mais amplitude os problemas que elas vivenciavam e, em muitos momentos, ao comungar com os referidos problemas enfrentados, buscava, na medida do possível, refletir com mais descontração e, por vezes, até com um toque de humor na tentativa de juntas estabelecermos um clima fraterno bem como superarmos os obstáculos e resolvê-los. Foi uma relação interpessoal (formadora/professoras/gestora) harmoniosa, tal qual pondera Formosinho a respeito das consequências quando esta conduta está presente na formação:

O trabalho em equipa (apesar dos obstáculos que houve necessidade de ultrapassar) e o desenvolvimento de projectos colectivos, que simultaneamente integram e suportam projectos pessoais, fazem com que a acção de cada professor não se confina já ao contexto restrito em que vive habitualmente a profissão: à sua sala, ao seu território e unicamente frente a seus alunos. Em certa medida a natureza destas relações interpessoais (formadores

e colegas) modifica o ambiente e o clima na própria organização (Formosinho, 1991, p. 169).

Desta forma, foi visível o benefício da investigação-formação para as professoras a despeito do desenvolvimento pessoal e profissional delas, haja vista terem se envolvido e demonstrado boas relações interpessoais e de aceitação ao outro. Algumas mostraram-se tímidas no início, mas no decorrer do processo mostraram-se mais participativas, interativas e colaborativas o que conquistou a confiança do grupo.

c) A colaboração Universidade / Escola.

As atividades desenvolvidas por ocasião desta investigação-formação na Escola (formação contínua de professores centrada na escola e pesquisa-ação) são formas de aproximar mais a universidade às escolas dando visibilidade e oficialidade à parceria institucional entre elas, em que problemas no campo educacional e práticas exitosas da educação básica possam ser cartografados, analisados e socializados em um convívio de ambiência acadêmica colaborativa mais sólida e duradoura. O trabalho colaborativo entre elas (Universidade e Escola), no que diz respeito a formação contínua de professores da educação básica e formação de pesquisadores, permite que ambas revejam seus projetos, enfoques e conteúdos formativos para que possa fazer, de fato, a diferença na vida profissional dos professores.

d) A formação centrada na Escola.

Em jeito de síntese percebi também, nos diversos depoimentos das referidas professoras, que o envolvimento delas na formação e na pesquisa-ação desenvolvidas oportunizaram uma atualização científica e didática, muito valorada por elas, sendo muito representativa quando argumentavam “que tais experiências eram uma oportunidade em serviço para aprimorar e mobilizar conhecimentos”.

Pela narrativa referida é possível afirmar que as docentes têm consciência da necessidade de investirem em seus processos formativos tendo em vista melhorar e qualificar a prática pedagógica e, assim, ajudar os alunos no processo de aprendizagem em da alfabetização e letramento diuturnamente perseguido. Ou seja, para as docentes houve um crescimento pessoal e profissional e uma tomada de consciência maior no que se refere à parte científica e pedagógica delas.



As docentes salientaram, relativamente às suas necessidades de formação, por ocasião das entrevistas coletivas iniciais, que as motivações para aderirem ao ainda projeto de investigação-formação a ser realizado seria de grande expectativa, uma vez que evocaram a necessidade de atualização científica e pedagógica, de partilha de experiências, de aprendizagem e envolvimento em situações enriquecedoras. Em vários momentos percebi que as docentes sentiam necessidade de evoluir profissionalmente e, ao meu ver, em sua fase conclusiva desta tese, posso afirmar que evoluíram.

Em vários momentos as professoras ressaltaram que as formações contínuas que participavam eram pontuais, impostas, vindo de cima, desmotivantes, realizadas em dia de descanso, o que fazia com que elas participassem dessas formações, de certa forma, obrigadas. Por este motivo elas sugeriram que a Escola AMBT continuasse a fazer a parceria colaborativa com as IES para desenvolver este tipo de formação em contexto laboral.

Foi notório também a necessidade das professoras desejarem uma formação centrada mais na prática pedagógica, diretamente relacionada com situações problemáticas e contextualizadas que vivenciavam no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento. Nesta perspectiva o “querer saber-fazer melhor” foi predominante nas falas das docentes, uma vez que argumentavam “que tinham certa dificuldade em ensinar seus alunos a lerem e escreverem”. Assim, a formação foi pensada para atender uma necessidade formativa coletiva.

Por outro lado, na visão que defendo, diversificar e intensificar práticas de ensino não são suficientes para o alcance deste intento pois o fenômeno da alfabetização e do letramento extrapola métodos de ensino, sala de aula e a escola, exigindo também um conhecimento teórico e político acerca de quem são os alunos que se alfabetizam (capital linguístico, cultural e econômico) e do currículo (capital pedagógico), por exemplo.

Logo, face aos anos iniciais de escolaridade que lecionavam, as questões relativas às práticas de alfabetização e letramento foram as mais elencadas como necessidades formativas por constituírem-se em um campo de pouco domínio teórico e prático, mesmo tendo elas vários anos de experiência no magistério, o que demonstra o desejo em querer aprender mais e melhor acerca das questões científicas, teóricas e metodológicas destes campos. Demonstra também que a formação inicial e contínua que participaram ao longo da vida profissional bem como o próprio trabalho em si (experiência profissional) foram

insuficientes para colmatar determinadas lacunas nos campos da alfabetização e letramento.

Mudar a escola em uma perspectiva de concebê-la como local prazeroso, onde se ensina e se aprende saberes críticos e significativos engendra a expectativa de se alterar, a partir de um trabalho coletivo, a organização curricular, métodos, conteúdos, finalidades e objetivos, forma de se comunicar, agir, reagir e interagir com o mundo que a cerca, mesmo reconhecendo que entre os muros trafegam diferentes posicionamentos acerca de que mudança queremos e precisamos. Neste sentido, presume-se, que a formação contínua de professores tem o que contribuir para alterar a realidade educacional paraense/brasileira, como uma das medidas, entre outras, para a melhoria do sistema educacional.

Portanto, esta investigação-formação foi para mim um grande desafio, dada as implicações decorrentes da minha proximidade com o contexto empírico onde fui investigadora e formadora, papéis não excludentes e nem antagônicos, o que me exigiu um esforço de aproximação e distanciamento no referido contexto. Em muitas ocasiões percebia que tais papéis se imbricavam de tal forma que era difícil precisar quando a investigadora ou a formadora se destacavam, o que me leva a afirmar que estes papéis, embora com atribuições específicas, fazem parte de uma mesma unidade em que ambos complementaram-se em prol do desenvolvimento desta tese.

Essa perspectiva de investigação-formação colaborativa ao aproximar escola/universidade e formadora e professoras alfabetizadoras estimulou a produção de novos conhecimentos que possam extrapolar as contribuições para as mudanças nas práticas de sala de aula e influenciar mudanças institucionais, além de informar sobre as lições tiradas desse tipo de investigação e que devem incorporar as políticas públicas de formação de professores. Este é o meu papel enquanto professora de uma universidade pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, M. H. M. B & Frison, L. M. B. (Org.) (2012). *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Porto Alegre: EDIPUC/RS.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, M. I. (1999). Os professores diante das mudanças educacionais. In M. A. V. Bicudo & C. A. Silva Júnior (orgs.), *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua* (v. 2). São Paulo: UNESP.
- Alves, A. J. (2015). *Investigação-ação e formação contínua de professores na pós-modernidade: um estudo de dinâmicas de formação* (Coleção Educação). Porto: Editora Mais Leitura.
- Alves, M. L. (1995). A política de capacitação - SEE/FDE. In C. Collares, C. & M. A. Moysés (Org.), *Cadernos CEDES: Educação Continuada*, 36.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação: construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Amiguinho, A. & Brandão, C. (1994). ESE de Portalegre e centros de formação: uma experiência de parceria. In A. Amiguinho & R. Canário (Org.), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 59-96). Lisboa: Educa.
- Amiguinho, A. & Canário, R. (Org.) (1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Amorim, J. P. & Aires, L. (2013). Memórias autobiográficas de professores: as emoções como chave e interpretação da mediação pedagógica. In J. M. Alves (Coord.). *Memórias de professores: emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação* (pp.: 11-49). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/LabGraf.
- André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora.
- André, M. (2013). Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, 50, 35-49. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400004>
- André, M. (Org.). (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores*. Campinas: Papirus.

- Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1998). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de pesquisa*, 64, 14-23.  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180>
- Araújo, E. S. & Moura, M. O. (2008). Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In S. G. Pimenta & M. A. S. Franco (Org.), *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (v. 1, pp. 75-101). São Paulo: Edições Loyola.
- Baldi, E. (2012). *Escrita nas séries iniciais*. Porto Alegre: Editora Projeto.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. & Canário, R. (1994). *Centros de Formação das Associações de Escola – das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R. & Bilen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, (2), 1, 68-80. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>
- Bortoni-Ricardo, S. M.; Machado, V. R. & Castanheira, S. F. (2010). *Formação do professor como agente de letramento*. São Paulo: Editora Contexto.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação* (M. A. Nogueira & A. Catani, Org., 2.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Brasil (2001). *Parecer CNE/CP nº09 de 8 de maio de 2001*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p. 31.
- Brasil (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*. Senado Federal. Secretaria especial de editoração e publicações. Subsecretaria de edições técnicas.. Brasília.
- Brasil, MEC (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil). Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- Brasil, MEC (2006a). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.

- Brasil, MEC (2006b). *Lei de ampliação do Ensino Fundamental de 09 anos* nº11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. <http://www.planalto.gov.br/>.
- Brasil, MEC (2006c). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis a educação*. Brasília: MEC, SEB. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>
- Brasil, MEC (2008). *Parecer nº 4/2008 do Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica*. Brasília, DF.
- Brasil, MEC (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF.
- Brasil, MEC (2011). *INEP, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*. Brasília, DF.
- Britto, L. P. L. (2007). Letramento e discurso. In D. A. Correia & P. B. O. Saleh (Org.), *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brzezinski, I. & Garrido, E. (2001). Análise do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas de 1992 – 1998. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 82-100. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08>
- Cachapuz, A. (1997). Ensino das Ciências e mudança conceitual: estratégias inovadoras de formação de professores. In *Ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola* (Coleção Ciências da Educação). Lisboa: Departamento da Educação Básica / Ministério da Educação.
- Caldeira, A. (2005). A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, 95, 5-12. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/820>
- Callegari, C. (2012). Programa do MEC vai investir na formação de professores. *Correio do Estado*. <http://www.correiodoestado.com.br/>
- Campos, B. (2013). *Políticas docentes: formação e avaliação*. Portugal: Mais Leituras.
- Campos, S. P. (2003). *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária* (Tese de doutorado). Universidade de Campinas, Brasil.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4, (1) 77-92.
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In A. Amiguinho & R. Canário (Org.), *Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Canário, R. (1998). A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-28.
- Candau, V. M. F. (1996). Formação continuada de professores. In M. A. Reali & M. Mizukami (Org.), *Formação de Professores: tendências atuais* (pp. 139-152). São Carlos: EDUFSCar.
- Carnoy, Martin (2009, 26 de setembro). O triste cenário nas escolas brasileiras (entrevista). *Veja*. <http://veja.abril.com.br/educacao/o-triste-cenario-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em agosto de 2016.
- Carr, W & Kemmis, S. (1998). *Teoria crítica de la enseñanza – la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Rocca.
- Carvalho, M. (1995). *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- Chaves, S. N. (2000). *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir* (Tese de doutorado). Universidade de Campinas, Brasil.
- Chaves, S. N. (2006). Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In E. C. Souza (Org.), *Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino* (pp. 161-176). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de professores. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Contreras, J. (2012). *Autonomia de professores* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Costa, M. V. (1996). Gênero, profissionalismo e formação docente: complexas conexões. *VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Tema: Formação e profissionalização do educador. Anais* (vol. 2, pp. 441-454). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Coutinho, C. P. (2006). Qualitativo versus Quantitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Congresso ADMEE* (pp. 436-448). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/1822/6469>
- Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-accção: Metodologia referencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 455-479.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J.; Al-Mufti, I; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; ... (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Unesco.
- Demailly, L. C. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In A. Nóvoa (Org), *Os professores e a sua formação* (pp. 139-158). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

- Demo, P. (1990). *Pesquisa como princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demo, P. (2011). *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 122). London: SAGE.
- Descardec, M.A.A.S. (1992). *O concurso público: um evento de letramento em exame*. (Dissertação de mestrado). UNICAMP, Brasil.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Dias, C. M. (2009). “Olhar com olhos de ver”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 175-188.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Elbaz, L. F. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, 2, 21-33.
- Escudero, J. M. (1992). Desarrollo de la escuela: metodología o ideología educativa. In L. M. Villar (Coord), *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (pp. 11-33). Granada: Universidad de Granada.
- Escudero, J. M. & Bolívar B. A. (1994). Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola. In A. Amiguiño & R. Canário(Org.), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Esteban, M. T. & Zaccur, E. (Org.). (2002). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). Formação Contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 43-46). Lisboa: Educa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.) Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrel (Org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Lisboa: Educa: UIDCE/FPCE/UL.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (Org.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 73-79). Porto: Porto Editora.
- Faria, W. (1989). *Aprendizagem e planeamento de ensino*. São Paulo: Ática.

- Fávero, A. A. & Tonieto, C. (2010). *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação contínua e unidade de ensino básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. S. M. (1991). O passado/presente: expectativas de futuro. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1997). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferrer, C. (1995). La critica como narrativa de las crises de formación. In J. Larrosa (Org.), *Dèjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Barcelona: Editorial Alertes.
- Ferry, G. (1983). *Le traject de la formation*. Paris: Dunod.
- Fiorentini, D.; Geraldi, C. G & Pereira, E. M. (Org.). (1998), *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação Contínua de professores. Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Franco, F. C. (2013). Os incidentes críticos na trajetória de professores de arte. *Revista Olhar de professor*, 16 (2), 313-327. <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- Franco, M. A. R. S. (2002). Indicativos para um currículo de Formação de Pedagogos. In D. Rosa & V. Souza (Org.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores* (pp. 173-189). Rio de Janeiro: DP&A Editores.
- Franco, M. A. R. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação & Pesquisa*, 31 (3), 483-502.
- Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Freire, I. P. (2001). Conhecer o pensamento dos alunos através de um percurso de formação. In M. T. Estrela & A. Estrela (Org.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 214-235). Portugal: Porto Editora.
- Freire, P. (2005). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educ. Soc.*, 2 (100), 1203-1230.
- Freitas, D & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, 12, 219-233.
- Furlanetto, E. (2013). A recuperação da história de vida da instituição: um projeto de formação. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Org.), *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. SP: Loyola.



- Fusari, J. C. (1999). Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação continuada de educadores: preocupações a serem consideradas. In M. A. V. Bicudo & C. A. Silva Júnior (Org), *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua* (v. 2). SP: UNESP.
- Fusari, J. C. (2004). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In E. Bruno, L. Almeida & L. Christov (Org), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (5.ª ed., pp. 17-24). São Paulo: Edições Loyola.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 57-70. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social* (Relatório de pesquisa). Brasília, DF: UNESCO.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1355-1379. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
- Gatti, B. A. (2016, 6 de novembro). Nossas faculdades não sabem formar professores (entrevista). *Época*. <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>
- Gatti, B. A.; Tartuce, G. L.; Nunes, M. & Almeida, P. (2010). Atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais* (Fundação Victor Civita), 1(1), 139-210. v. 1, nº1.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. Silva & P. Gentili (Org.), *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 9-49). Brasília: CNTE.
- Ghedin, E. & Franco, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Ghedin, E.; Oliveira, E. S. & Almeida, W. A. (2015). *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Gómez, A. P. (1992). O Pensamento Prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gómez, A. P & Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Governo do Estado do Pará, (2010). Conselho Estadual de Educação. Resolução nº001 de 05 de janeiro que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.
- Grícoli, J.; Teixeira, L.; Lima, C.; Silva, A. & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem

- Grossi, E. P. (1990a). *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grossi, E. P. (1990b). *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In Tan Nen, D. *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and class-rooms*. Cambridge University Press.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 31-59). Porto: Porto Editora.
- Hursh, D. (1995). Developing discourses and structures to support action research for educational reform: Working both ends. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Ed.), *Educational action research: becoming practically critical* (pp. 141-153). New York: Teachers College Press.
- Hypolito, A. M. (2012). Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In D. A. Oliveira & L. F. Vieira (Org.), *Trabalho na educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (pp. 211-229). Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora.
- Imbernón, F. (2008). *La Formación Permanente del Profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (8.ª ed). São Paulo: Cortez.
- Josso, M. (2008). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 155-125). Lisboa: Educa.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Kleiman, A. (2001). Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In A. Kleiman (Org.), *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada* (pp. 39-68). Campinas: Mercado de Letras.

- Kleiman, A. (2006a). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In M. L. G. Corrêa & F. Boch (Org.), *Ensino de línguas: representação e letramento* (pp. 75-91). São Paulo: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2006b). *Linguística aplicada e formação de professores*. <http://www.fae.ufmg.br:8081/CEALE/noticias/continuaangela>.
- Kleiman, A. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. & Matencio, M. L. M. (Org.). (2005). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. & Signorini, I. (2000). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kramer, S. (2003). A formação do professor como leitor e construtor do saber. In A. F. Moreira (Org.), *Conhecimento educacional e formação do professor* (pp. 101-126). Campinas: Papirus.
- Kramer, S. & Leite, M. I. (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus.
- Kramer, S. & Leite, M. I. (1998). *Infância e Produção Cultural*. São Paulo: Papirus.
- Kramer, S.; Leite, M. I.; Guimarães, D. & Nunes, M. F. (1999). *Infância e educação infantil*. São Paulo: Papirus.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 43-59). Porto: Porto Editora.
- Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88.
- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción-Conocer y Cambiar la Practica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, S. A. (2001). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas.
- Leite, Y. U. F. & Di Giorgi, C. A. G. (2004). Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, 29(2), 135- 145. <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3846>
- Lélis, I. (1996). *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. (Tese de Doutorado). Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.
- Lima, M. S. L. & Gomes, M. O. (2002). Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 163-186). São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, P. G. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (03), 117 – 127. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030305>

- Lima, P. G.; Barreto, E. & Lima, R. (2007). Formação docente: uma reflexão necessária. *Educere et Educare. Revista de Educação*, 2 (4), 91-101.
- Lombardi, G & Voomer, M. I. A. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. In C. V. Medrano & D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66), Fundación Santillana.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, M. (Coord.). (2004). *O professor e a pesquisa* (3.<sup>a</sup> ed.). Campinas: Papirus.
- Lüdke, M. (Coord.). (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lüdke, M.; Cruz, G. B. & Boing, L. A. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (42), 456-602. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>
- Marcondes F. C. (1995). *O Método atrator*. São Paulo: ECA/USP.
- Marcuschi, L. A. (2000). *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Maués. O. (2005). As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In O. Maués & R. Lima (Org), *A lógica das competências na formação docente*. Belém: Edufpa.
- Mello, G. N. (1995). *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Meyer, D. L. (2001). Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In M. V. Costa (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (3<sup>a</sup> ed., pp. 69-83). Rio de Janeiro: DP&A.
- Mogarro, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento, 2 volumes.
- Mogarro, M. J. (2005). Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. *Revista História da Educação*. 17, 7-31. <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29197>
- Mogarro, M. J.; Pintassilgo, J. & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. Reis (2015). *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez.

- Morais, A. G. (2007). O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In A. Silva; A. G. Moraes & K. L. R. Melo (Org.), *Ortografia na sala de aula* (pp. 45-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. & Albuquerque, E. B. C. (2006). Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In E. B. C. Albuquerque & T. F. Leal (Org.), *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 59-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G.; Albuquerque, E. B. C. & Leal, T. F. (Org.). (2005). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nogueira, A. I.; Rodrigues, C. & Ferreira, J. (1990). *Formação contínua de professores. Um estudo. Um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In Nóvoa, A. & Fing, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (Org.). (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- Nóvoa, A. (2001, 13 de setembro). *O professor pesquisador reflexivo*. (Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro, da TV Brasil).
- Nóvoa, A. (2002). Prefácio. In C. Josso (Org.), *Histórias de Vida e Formação* (pp. 7-12). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992b). *Vida de professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Nunes, A. (2009). A avaliação do desenvolvimento profissional do professor. *Indagatio Didactica*, 1(1), 112-125.
- Nunes, C. S. C. (1995). *ISEP: intenções, realidade e possibilidades para a formação do professor da escola básica* (Dissertação de mestrado). Unicamp/Faculdade de Educação, Campinas, Brasil.
- Nunes, C. S. C. (2000). *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Nunes, C. S. C. (Org.). (2008). *A Formação de Professores em Nível Normal no Pará: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos*. Belém: EDUEPA.

- Nunes, C. S. C. ; Ferreira, I.; Nunes H.S.C. (2006). Letramento e formação de professores numa perspectiva linguística. In Silva, M.P.S.C (org.), *As interfaces dos estudos linguísticos*. Belém: UNAMA, v. 4.
- Nunes, H. S. C. (2007). *O letramento no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Brasil.
- Nunes, R. S. (1994). *Centros de Formação Contínua de Professores: testemunhos*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. & Assunção A. (2010). Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”. <http://www.trabalhodocente.net.br/index.php?pg=dicionário-verbetes&id=429>.
- Oliveira, D. E. M. B. (2010). *Educação a distância: a reconfiguração dos elementos didáticos* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
- Oliveira, L. M. (2013). *Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Oliveira, R. C. (2000). *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever* (pp. 17-35). São Paulo: Unesp.
- Passarelli, A. B. A. (2012). *A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.
- Passeggi, M. C.; Barbosa, T.; Carrilho, M.; Melo, M. J. & Costa, P. (2006). Formação e pesquisa autobiográfica. In E. C. Souza (Org.), *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino* (pp. 257-268). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pena, S. C.; Otterloo, A. M.; Felipe, E. S. & Sampaio, J. S. (2005). Letramento na escola e seus itinerários de formação. Belém: Alves Editora.
- Perez Gómez, A. (1992). O Pensamento Prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 95-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perez Gómez, A. P & Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Pernambuco, M. M. & Paiva, I. A. (2013). *Práticas coletivas na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor. *Série Idéias, Sistemas de Avaliação Educacional*, 30, 205-248.
- Perrenoud P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Pimenta, J. I. P. B. (2007). *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7.<sup>a</sup> ed., pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005a) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação & Pesquisa*, 31, 3, 521-539. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>.
- Pimenta, S. G. (2005b). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1999). Professor: formação, identidade e trabalho docente. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances*, 3, 5-13.
- Pimenta, S. G. (1994). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G.; Garrido, E. & Moura, M. O. (2000). Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In A. J. Marin (Org.), *Educação continuada: reflexões, alternativas* (pp. 89-112). Campinas: Papirus.
- Pimenta, S.G & Ghedin, E. (Org.). (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. (2007). Autobiografia y arte. Autoformation de la existência. *Revista Diálogos*, 52 (3), p. 7-15.
- Pintassilgo, J. A. S. & Mogarro, M. J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação*, (Porto Alegre)35 (1), 28-41. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10348>
- Pires, M. A. G. S. F. (1991). Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Placco, V. M. N. S. & Souza, V. L. T. (2010). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In V. M. N. S. Placco. & L. R. Almeida (Org.), *O Coordenador pedagógico e os desafios da educação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 25-36). São Paulo: Loyola.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideologia na pesquisa educacional*. Madrid: Mondadori.
- Realí, A. M. & Mizukami, M. G. (Orgs.). (1996). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar.
- Ramos, C. C. & Roldão, M. C. (2013). *Representações e percepções da identidade profissional docente*. Porto.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente* (Cadernos do CCAP-2). Lisboa: Ministério da Educação.
- Riesman, C. K. (2004). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. São Paulo: Vozes.
- Rodrigues, A. (2006). Análise de necessidades de formação na formação contínua de professores. In A. Rodrigues (Org.), *Análise de práticas e necessidades de formação* (pp. 93-121). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. M. F. S. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogoff, B.; Matusov, E. & White, C. (2000). Modelos de ensino e aprendizagem: participação em uma comunidade de aprendizes. In D. Olson & N. Torrance, N. (Ed.), *Manual de educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolaridade* (pp. 322-344). London: Basil Blackwell. Porto Alegre: Artmed.
- Rojo, R. (2002). A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “ler é melhor do que estudar”. In M. T. Freitas & S. Costa (Org.), *Leitura e escrita na formação de professores* (pp. 31-52). São Paulo: Editora Musa/UFJF.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. (Org.). (1998). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Rojo, R. & Batista, A. A. G. (2003). Cultura da escrita e o livro escolar: proposta para o letramento das camadas populares no Brasil. In R. Rojo & A. A. G. Batista (Org.), *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita* (pp. 101-123). Campinas: Mercado de Letras.
- Roldão, M. C. (2001). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 25-29 (Dossier trabalho colaborativo dos professores).
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Alpiarça: Edições Cosmos.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 61- 92). Porto: Porto Editor.
- Sacristán, J. G. (1993). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación. *Educación y sociedad*, 2, 51-73.
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Santamaria, A., De la Mata, M. & Ruíz, M. L. (2012). Escolarización formal, memoria autobiográfica y concepciones culturales del yo. *Infância y aprendizaje*, 35 (1), 73-86.



- Santos, L. C. P. (1991). *Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores*. RBEP, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334.
- Santos, L. C. P. & Dias, R. C. D. (2013). Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*, 18, (5), 49-64.
- Sarmento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.
- Scholze, L. (2006). Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In E. C. Souza (Org.), *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino* (pp.111-124). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-115). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Selltiz, C. Wrightsman, L.S. & Cook, S.W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (Maria Martha Hubner de Oliveira, trad., 2.ª ed.). São Paulo: EPU.
- Serra, E. D. (2004). Políticas de promoção de leitura. In V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil* (pp. 65-85). São Paulo: Global.
- Serrano, P. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Serrão, M. B. I. (2002). Superando a racionalidade técnica na formação: sonhos de uma noite de verão. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito* (pp. 174-184). São Paulo: Editora Cortez.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (2001). *A formação do professor centrada na escola*. São Paulo: EDUC/PUC/SP.
- Silva, M. I. L. (2002). *Práticas Educativas e Construção de Saberes – Metodologias de Investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros* (2.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2004a). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2004b). *Letramento e escolarização*. In V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil* (pp. 89-114). São Paulo: Global.
- Soares, M. (2014). Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, 4, (2), 146-173.
- Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB

- Stenhouse, L. (1997). *Cultura e Educación*. Morón (Sevilha): M.C.E.P.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. e Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, 21, (73), 209-244  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>
- Teixeira, F. S. (2011). *Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Brasil.
- Teixeira, M. (1991). Modelos de formação contínua: perspectiva das instituições sindicais. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Teodoro, A. (1991). A formação contínua dos professores num contexto de reformas. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 39-59). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Terigi, F. (2009). Carrera Docente y Políticas de Desarrollo Profesional. In C. V. Medrano & D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 89-97). Madrid: Fund2190ación Santillana.
- Tfouni, L. V. (2004). *Letramento e alfabetização* (6.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Thiollent, M. (1994). *Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações* (6.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Veiga, I. P. A. (2006). *Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas* (pp. 467-484). In Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13. Recife: ENDIPE.
- Vóvio, C. L. (2012). Alfabetização funcional. *Glossário Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Faculdade de Educação da UFMG.  
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>
- Zeichner, K. (1988). Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por media de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In D. Fiorentini; C. G. Geraldi & E. M. Pereira (Org.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Campinas: Mercado de Letras.

Zeichner, K. & Diniz-Pereira, E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35, (125), 63-80.  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>

